

**FILIPPE KNOP NEVES**

**PERCEÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADE  
INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL  
RELATIVAMENTE À SUA INCLUSÃO**

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2014**

**FILIPPE KNOP NEVES**

**PERCEÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADE  
INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL  
RELATIVAMENTE À SUA INCLUSÃO**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 02 de fevereiro de 2016, perante o Júri constituído nos termos do Despacho Reitoral nº 35/2016 de 28 de Janeiro pelos seguintes Professores:

Presidente:

Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente:

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientadora:

Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação  
Lisboa  
2014**

## **Agradecimento**

O meu agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, me auxiliaram e participaram na realização deste estudo, em particular aos que se disponibilizaram a oferecer um contributo.

Em particular, à Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, não só pela orientação metódica e rigorosa, como pela continuada confiança e disponibilidade que sempre demonstrou, incentivando-me, com grande paciência, nos momentos de maior dúvida.

À Doutora Lutegarda Justo, pela sua disponibilidade, sem a qual não seria possível realizar este trabalho.

À minha família que me foi sempre incentivando, aos meus colegas de Mestrado e aos bons amigos.

## Resumo

Enquanto conceção, a inclusão implica a participação de todos no exercício de cidadania e dos direitos humanos, com base na igualdade de oportunidades. Pela sua caracterização associada ao comprometimento intelectual e do desenvolvimento, as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental são frequentemente consideradas pela sociedade como tendo uma capacidade inferior de perceber o contexto socio-ambiental onde se encontram. Esta perspetiva pode conduzir à conclusão de que estas pessoas têm a sua capacidade de autodeterminação comprometida, limitando a sua participação na sociedade e, por conseguinte, a sua inclusão.

Partindo destes pressupostos, a investigação que realizámos teve como objetivo compreender como as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental percecionavam a sua própria inclusão. Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, de carácter exploratório, com orientação analítico-descritiva, para a qual foi utilizada, como técnica de recolha de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos entrevistados foram quatro jovens utentes de uma instituição para pessoas com deficiência, dos quais dois estavam inseridos no mercado de trabalho e dois em fase de estágio profissional, e um elemento da Direção. A interpretação do material recolhido seguiu os procedimentos da análise de conteúdo.

Os entrevistados consideraram aspectos como o papel da inclusão social nas suas vidas profissional e pessoal, atitudes percecionadas relativamente à mesma, dificuldades, realização profissional e pessoal e expectativas para o futuro, evidenciando ter uma boa perceção da inclusão e do seu efeito nas suas vidas.

De uma forma geral, as opiniões sobre a inclusão tiveram um carácter positivo, se bem que tivessem sido referidas algumas atitudes negativas, tais como de injustiça nas condições de trabalho ou mesmo de exclusão, e também dificuldades e barreiras, tanto ao nível do trabalho, como na utilização de espaços públicos ou até de socialização.

**Palavras –chave:** inclusão social, dificuldade intelectual e desenvolvimental, autoperceção, autodeterminação.

## **Abstract**

As a concept, inclusion requires the participation of all in the exercise of citizenship and human rights, based on equal opportunities. For its characterization associated with intellectual impairment and development, people with Intellectual and Developmental Disability are often considered by society as having a lower ability to perceive the socio-environmental context around them. This perspective can lead to the conclusion that these people have their self-determination capacity compromised, with limitations on their participation in society and, therefore, on their social inclusion process.

Under these assumptions, the research we conducted aimed to understand how people with Intellectual and Developmental Disability perceived their own social inclusion. This is a qualitative and exploratory research, with analytical-descriptive orientation, for which we used documentary research and semi-structured interviews as data collection techniques. Interviewees were four young users of an institution for people with disabilities, of which two were already integrated in the labor market and two were trainees in professional courses on that institution. We also interviewed a member of the board of the same institution. The interpretation of the collected material followed the procedures of content analysis.

Interviewees considered aspects such as the effects of social inclusion in their professional and personal lives, perceived attitudes towards inclusion, experienced difficulties, professional and personal fulfillment and expectations for the future, all demonstrating to have a good perception about inclusion and its effects on their lives.

In general, the opinions about inclusion had a positive character, although some negative attitudes were reported, such as injustice situations in the working environment or feelings of exclusion, and also some difficulties and barriers, both concern labor conditions, as well on the use of public spaces or in socializing situations.

**Keywords:** social inclusion, intellectual and developmental disability, self-perception, self-determination.

## **Abreviaturas**

**AAIDD** – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

**AAMD** – American Association on Mental Deficiency

**AAMR** – American Association on Mental Retardation

**APA** – American Psychological Association

**CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais

**DID** – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

**ERPI** – Estrutura Residencial para Pessoas Idosas

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**QI** – Quociente de Inteligência

**SAD** – Serviço de Apoio Domiciliário

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –  
Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

**UNICEF** - United Nations International Children's Emergency Fund - Fundo das  
Nações Unidas para a Infância

## Índice

<b>AGRADECIMENTO .....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>5</b>
<b>ABREVIATURAS.....</b>	<b>6</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. INCLUSÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1. A INCLUSÃO SOCIAL.....	15
1.2. UMA PERSPETIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO .....	24
1.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	30
<b>2. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA DEFICIÊNCIA EM PORTUGAL – UMA REVISÃO DA EVOLUÇÃO NA LEGISLAÇÃO DESDE O 25 DE ABRIL DE 1974.....</b>	<b>38</b>
<b>3. DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL .....</b>	<b>48</b>
3.1. PRINCIPAIS CORRENTES CONCEPTUAIS DA DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL .....	49
3.2. DEFINIÇÕES, CARATERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS DE DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL .....	55
3.3. ETIOLOGIA E DIAGNÓSTICO DA DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL.....	60
<b>4. A PERCEÇÃO NAS PESSOAS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL.....</b>	<b>64</b>
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>69</b>
<b>1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA .....</b>	<b>70</b>
<b>2. OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>72</b>
<b>3. OPERACIONALIZAÇÃO DE CONCEITOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....</b>	<b>74</b>
4.1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA .....	74

4.2. O ESTUDO DE CASO .....	76
<b>5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1. PESQUISA DE DOCUMENTOS .....	80
5.2. A ENTREVISTA .....	83
<b>6. CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>89</b>
<b>7. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>90</b>
<b>8. PROCESSO DE TRATAMENTO DE DADOS.....</b>	<b>92</b>
<b>9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>100</b>
9.1. SÍNTESE GLOBAL DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DAS ENTREVISTAS AOS JOVENS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL. ....	100
9.1.1. <i>Síntese descritiva</i> .....	103
9.1.2. <i>Síntese interpretativa</i> .....	113
9.2. SÍNTESE DESCRITIVA E INTERPRETATIVA DA ENTREVISTA AO ELEMENTO DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	120
9.2.1. <i>Síntese descritiva</i> .....	122
9.2.2. <i>Síntese interpretativa</i> .....	130
9.3. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	134
<b>10.REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>150</b>
<b>TEXTOS LEGISLATIVOS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>I</b>



## Índice de quadros

Quadro 1 - Fatores etiológicos mais comuns da Deficiência Mental/Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.....	62
Quadro 2 - Blocos e objetivos específicos da entrevista aos jovens com DID .....	87
Quadro 3 - Blocos e objetivos específicos da entrevista ao elemento da Direção .....	88
Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados .....	89
Quadro 5 - Síntese global das entrevistas aos jovens com DID.....	100
Quadro 6 - Síntese da entrevista ao elemento da instituição.....	120

## Índice de apêndices

Apêndice 1 – Guião das entrevistas aos jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.....	II
Apêndice 2 – Guião da entrevista ao elemento da Direção da instituição X .....	IV
Apêndice 3 – Transcrição da entrevista ao sujeito A.....	VI
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista do sujeito B.....	XX
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista ao sujeito C.....	XXX
Apêndice 6 – Transcrição da entrevista ao sujeito D.....	XXXVIII
Apêndice 7 – Transcrição da entrevista ao elemento da Direção da instituição .....	XLVII
Apêndice 8 – Análise à entrevista do sujeito A .....	LXIII
Apêndice 9 – Análise à entrevista do sujeito B .....	LXIX
Apêndice 10 – Análise à entrevista do sujeito C .....	LXXII
Apêndice 11 – Análise à entrevista do sujeito D .....	LXXVII
Apêndice 12 – Análise à entrevista do elemento da Direção da instituição X .....	LXXXIV
Apêndice 13 – Síntese da entrevista ao sujeito A .....	CIV
Apêndice 14 – Síntese da entrevista ao sujeito B .....	CVI
Apêndice 15 – Síntese da entrevista ao sujeito C .....	CVIII
Apêndice 16 – Síntese da entrevista ao sujeito D .....	CX
Apêndice 17 – Síntese global das entrevistas aos jovens com DID.....	CXII
Apêndice 18 – Síntese da entrevista ao elemento da Direção da instituição X .....	CXVI

## **Introdução**

Cada vez mais, nos dias de hoje, somos confrontados, na nossa sociedade, com uma população composta por uma multiplicidade de origens culturais, socioeconómicas, religiosas, condições físicas ou intelectuais, colocando-nos permanentemente perante a questão da gestão da diferença, ao encará-la como um valor e uma base de trabalho no contexto do que hoje é considerada a perspetiva da sociedade inclusiva (Arends, 2008). Subjacente a esta perspetiva está uma mudança social para a inclusão, que exige novos espaços de interação, e consequentemente, a compreensão dessa interação.

Se a inclusão, enquanto conceito, parece reunir cada vez mais consensos, pelo menos no papel, dos princípios às práticas vai ainda uma certa distância. Enquanto os direitos humanos se multiplicam na documentação legal, a realidade mostra que a pobreza e a exclusão são constantes ameaças à vida humana, aumentando a disparidade entre incluídos e excluídos socialmente (Pereira, 1998), numa sociedade que parece dar mais importância ao desenvolvimento tecnológico e científico por si, do que aos reais benefícios que todo esse avanço pode proporcionar a quem mais dela necessita. Urge assim olhar para a sociedade por um novo paradigma.

No documento ‘Orientações para a inclusão’ da Unesco (2005) podemos ler que a inclusão deve ser encarada “como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos (...) através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades” (p. 10). A prática da inclusão pressupõe assim a aceitação das diferenças individuais, da sua valorização, da convivência harmoniosa com a diversidade humana, da aprendizagem através da cooperação, da ajuda e compreensão mútuas. Mas, muitos destas atitudes revelam-se processos difíceis, particularmente no que diz respeito às pessoas com deficiência. Estas, na sua situação de especial fragilidade, estão mais expostas a um quotidiano de discriminação e estigmatização em todas as esferas da sua vida social: trabalho, escola, grupo social e até família, pelo qual são muitas vezes reduzidas a uma única característica negativa, a sua deficiência, sendo frequentemente impedidas no seu “direito ao livre exercício das suas diferenças”, e consideradas como aquelas que não cumprem “de maneira adequada e eficiente as exigências e regras de convivência em sociedade;” (Tomasini, 1998, p. 119).

De entre todas as formas de deficiência, a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento é especialmente problemática neste contexto, uma vez que a sua

caracterização está intimamente associada ao comprometimento intelectual e do desenvolvimento. Como tal, as pessoas com este tipo de dificuldade são frequentemente consideradas pela sociedade como tendo uma capacidade inferior de perceber o contexto socio-ambiental onde se encontram. Esta perspetiva conduz frequentemente à conclusão de que estas pessoas têm a sua capacidade de autodeterminação comprometida, servindo como pretexto para a limitação da sua participação na sociedade e, por conseguinte, da sua plena inclusão.

Na realidade, organizações e políticos reconhecem, nos seus discursos e na legislação que vai sendo desenvolvida, o direito das pessoas com deficiência a terem uma voz ativa na questão da sua própria inclusão, mas, na realidade, muito pouco é feito no sentido da facilitação da sua expressão, não existindo o hábito de as trazer para a discussão, de forma a se fazerem ouvir no que diz respeito às suas necessidades, ao que pensam, sentem e, mais importante, como podem contribuir para um processo que, fundamentalmente, a elas diz respeito.

Estes pressupostos estabeleceram a problemática do presente trabalho, no sentido de pesquisar o que as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento têm para dizer, de que forma percebem a sua inclusão e que opinião pessoal têm sobre este processo.

Neste sentido, iniciou-se o estudo com um enquadramento teórico, o qual constituiu a primeira parte deste trabalho, onde se abordou o tema da inclusão social, debatendo as formas como é presentemente encarada e entendida na sociedade ocidental por vários autores, a partir do cruzamento da bibliografia consultada. Seguiu-se uma perspetiva histórica sobre a forma como as sociedades têm encarado a deficiência, e uma breve abordagem à educação inclusiva e ao seu papel no processo de inclusão. Foi também realizado um enquadramento legislativo relativamente à deficiência em Portugal. Seguidamente, foi abordado o tema da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, caracterizadas as principais correntes conceptuais, etiologia e diagnóstico e a evolução do conceito. Finalmente, foi feita uma caracterização da perceção nas pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.

A segunda parte do presente trabalho é dedicada ao desenvolvimento empírico. Foi definida a problemática, questão de partida, os objetivos gerais e específicos, constituindo estes a meta que se pretende atingir com este estudo. Neste prosseguimento, formulou-se a questão de partida: ‘Que autoperceção têm pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento relativamente à sua inclusão?’. Seguidamente, descreveram-se as opções metodológicas, o tipo e o contexto da pesquisa, as técnicas e instrumentos de investigação, os

sujeitos e a sua caracterização, assim como o procedimento para a recolha, apresentação e análise de dados, de forma descritiva e interpretativa. Apresentou-se finalmente a discussão dos resultados e algumas reflexões finais, abordando a relação com a questão de partida, além de algumas recomendações para futuras investigações.

Neste projeto, para as citações e referências bibliográficas utilizámos a norma da American Psychological Association – APA, considerando as adaptações que dela faz a Universidade Lusófona.

## **PARTE I - Enquadramento teórico**

## **1. Inclusão**

### **1.1. A inclusão social**

Parece ser consensual que a inclusão, enquanto conceito, é um facto adquirido na nossa sociedade, tendo constituído uma das mais importantes conquistas sociais atuais, não só nos países ocidentais como um pouco por todo o mundo. Sendo acima de tudo uma questão de direitos de qualquer ser humano, como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer e à participação em todos os níveis da sociedade, a inclusão, enquanto conceito, parece reunir consensos, pelo menos no papel, que vão ao encontro destas preocupações de carácter humanístico. No entanto, dos princípios às práticas vai ainda uma certa distância. Perante a multiplicidade de origens culturais, socioeconómicas, religiosas e outras, na realidade o que se verifica é uma forte tendência para um aumento das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão, tanto entre regiões do mundo como dentro de muitos países. Os direitos humanos multiplicam-se nos documentos legais, enquanto o aumento real da pobreza e da exclusão são constantes ameaças à vida humana, com um agravamento da disparidade entre incluídos e excluídos socialmente, apesar de todo o avanço científico e tecnológico que têm conduzido a uma prosperidade económica sem precedentes (Pereira, 1998).

No início do novo milénio, o relatório do estudo ‘Disability and Social Exclusion in the European Union’, levado a cabo pela European Commission DG Employment and Social Affairs (2003), concluía que as pessoas com algum tipo de deficiência se encontravam entre as mais vulneráveis, relativamente ao risco de exclusão social, incluindo o risco de desemprego e pobreza. Estimava-se, para toda a União Europeia (UE), que a taxa de emprego entre pessoas com deficiência era inferior a metade da taxa de emprego entre pessoas não deficientes. De acordo com este relatório, o Eurostat indicava, em 2001, que a proporção de pessoas com deficiência relativamente à população global da UE era de 12%, com pequenas variações nos Estados membros. Destas, apenas 9% das pessoas com deficiência profunda e 14% de pessoas com algum tipo de deficiência moderada atingiam um nível educacional universitário. No que dizia respeito ao ensino pré-universitário, apesar dos esforços despendidos pelos Estados membros, apenas 59% dos alunos com deficiência se encontravam inseridos em escolas dos sistemas públicos, chegando mesmo, nalguns países, a não haver alunos com deficiência inseridos no sistema público. Este relatório indicou como alta a

percentagem de abandono escolar no espaço da UE, apontando esta como uma das principais causas da futura exclusão social destas pessoas quando adultas, por exclusão relativamente às oportunidades de emprego e, conseqüentemente, por não se auto-sustentarem economicamente, sendo assim dificultada a sua plena participação na sociedade. Os resultados deste estudo relativamente à probabilidade de conseguir ou manter um emprego, ou até de iniciar um negócio próprio, mostraram que, enquanto numa pessoa em idade ativa (entre 16 e 64 anos) e sem deficiência, esta se situava nos 66% para o espaço da EU, mesmo com legislação própria a defender os seus interesses, apenas 47% das pessoas com deficiência moderada e 25% das pessoas com deficiência mais profunda o conseguiam, tendo como consequência uma taxa de emprego efetiva de apenas 30.5 % para estas pessoas, estando as restantes desempregadas (20.8%) ou totalmente inativas (42%).

As principais razões indicadas para estes resultados foram, por ordem de importância: os preconceitos dos empregadores face à situação de deficiência, a falta de educação, formação e treino adequados, o grau de severidade do tipo de deficiência associado à falta de adaptações específicas nos locais de trabalho, e a falta de apoio psicológico e orientação adequados. Outra razão apresentada, e uma vez que o relatório concluiu que para cima de 57% das pessoas com deficiência empregadas trabalhavam em empregos de categoria remuneratória baixa, era o facto de não poderem optar por empregos em *part* ou *full time* que implicassem a perda de subsídios ou outros suportes monetários instituídos, o que poria em causa a sua sobrevivência do dia-a-dia.

Mas o relatório ‘Disability and Social Exclusion in the European Union’ (2003) foi mais longe ao afirmar que, para além de se verificarem ainda, em vários países da UE, inconformidades entre a legislação existente e as condições reais de acesso aos serviços de saúde e serviços sociais, era no ambiente e vida social onde se verificavam as maiores barreiras, designadamente nos teatros, salas de concertos, instalações desportivas, serviços religiosos, centros comerciais ou lojas. Para além das barreiras físicas e arquitetónicas, as barreiras na comunicação e nas atitudes de preconceito das restantes pessoas foram as razões mais referidas, para além de barreiras económicas. De uma forma geral, este relatório foi claro ao afirmar que os fatores mais importantes de exclusão relativamente às pessoas com deficiência eram, por ordem de importância: a falta ou limitação de acesso aos ambientes sociais e o desemprego, a falta ou limitação de acesso a bens e serviços, a estigmatização, a falta de formação ou treino adequados para o trabalho, a falta de serviços especializados, a inadequação dos sistemas educativos, a falta de políticas económicas direcionadas para a



compensação dos custos extra com a deficiência, a má estrutura do sistema de apoio social e, por último, a vida forçada em instituições. Este estudo mostrou também que uma grande maioria das pessoas com deficiência (77,5%) se confrontava com dificuldades de manutenção das suas necessidades básicas, incluindo as económicas, agravadas pelas despesas acrescidas ligadas às suas dificuldades.

Em 2010, o documento ‘European Disability Strategy 2010 – 2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe’ da Comissão Europeia, corroborava estes números, considerando que a taxa de pobreza na população com deficiência era cerca de 70% maior que a média para a população em geral, em grande parte devido às limitações no acesso ao emprego, considerando uma tendência para um aumento destes números devido ao aumento das complicações com o envelhecimento da população.

Também anteriormente, no documento da Unesco, ‘Orientações para a inclusão’ (2005) os números apresentados eram reveladores, estimando-se a existência de mais de um bilhão de pessoas no mundo com dificuldades resultantes de deficiência mental, física ou sensorial, e cerca de 130 milhões de crianças que não iam à escola, sendo que a maioria apresentava algum tipo de deficiência. Destes, 90% vivia em países com rendimento médio mais baixo, não contando com as que, mesmo quando inseridas no sistema escolar, não recebiam uma educação de qualidade. De acordo com este documento, os indivíduos nesta situação ficam “limitados por barreiras tanto físicas como sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação activa no desenvolvimento dos seus países”, apontando como chave para a resolução do problema da exclusão a ‘mentalidade dos homens’: “é através da educação e do respeito pelos direitos de todos os indivíduos que pode efectivamente verificar-se uma mudança” (p. 4).

Falar de inclusão implica, assim, olhar para a sociedade por um novo paradigma. Afinal, o que se entende por inclusão social? Para (Sassaki, 1997) a inclusão social pode ser definida como o processo pelo qual, por um lado, a sociedade se adapta de forma a poder incluir nos seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, como estas se preparam para assumirem os seus papéis na sociedade. Para este autor, a inclusão social “constitui, então, um processo biunívoco no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (p. 40) sendo assim “um movimento simultâneo, duplo, de reciprocidade, de aliados, de parcerias e não mais de favor, de caridade, mas uma questão de direitos, uma questão até de justiça social, para que todos

possam fazer uma sociedade modificada.” (p. 50). Nas suas ‘Orientações para a inclusão’ (2005) ) a Unesco vê a inclusão “como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos (...) através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades” (p. 10). A inclusão dará assim

prioridade à criação de oportunidades para uma igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível (...) mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem (p. 12).

De acordo com Mota (2007) a inclusão social é um processo que tenta, de alguma forma, “reverter ou atenuar os efeitos provocados pelos processos de exclusão social, que na verdade representam a negação da cidadania” (pp. 51,52). Mais ainda, “para reverter esses processos é preciso pensar na redução da desigualdade, na efetivação de direitos, em justiça social e no acesso a bens e serviços” (p. 52). De forma simplificada, como se pode ler no manifesto da organização Sightsavers (Mulligan & Martin, 2010) a inclusão social pretende assegurar que todos - e não só as pessoas com deficiência - são incluídos na sociedade e não excluídos, envolvendo a quebra das barreiras sociais que impedem a plena participação de todos, tendo por base uma perspetiva social da deficiência e não meramente médica. Esta perspetiva tem o seu foco na igualdade de oportunidades centrada em aspetos-chave como a saúde, a educação, o apoio social e a autonomia.

A quebra de barreiras que restringem a plena participação na sociedade por parte das pessoas com deficiência é também o grande objetivo da ‘European Disability Strategy 2010 – 2020’ (2010), que identificou, no seu relatório, oito grandes áreas de ação: Acessibilidade, Participação, Igualdade, Emprego, Educação e formação, Proteção social, Saúde, e Ação externa. Estas áreas, de acordo com o documento, foram selecionadas com base no seu potencial contributo para os objetivos gerais da presente estratégia, com base na convenção das Nações Unidas, nos documentos políticos emanados das instituições europeias e Conselho da Europa, assim como para os objetivos do ‘Plano de Ação para a Deficiência 2003 – 2010’ da União Europeia, tendo ainda como base a consulta aos Estados membros, às partes interessadas e à população em geral. Nesta estratégia, a Comissão Europeia compromete-se a intervir nas áreas designadas, não só pela via da legislação a aplicar a todos os Estados membros como também pela utilização de fundos europeus para o financiamento de

programas diversos de promoção da inclusão, comprometendo-se na sua monitorização e pretendendo ser assim mais do que uma manifestação de intenções.

Na realidade, o que resulta da análise de todos estes documentos é a conclusão de que, para que a inclusão chegue a todos, deve ser a própria sociedade a movimentar-se nesse sentido, de forma coletiva, e não somente como resultado de ações individuais dispersas. Uma mudança de mentalidade é necessária e, a partir da compreensão de que é a sociedade que necessita de ser capaz de atender às necessidades das pessoas e efetuar mudanças nesse sentido, não exigindo às mesmas que se adaptem para dela fazerem parte, é possível então trabalhar a inclusão.

No que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, o seu crescimento e pleno desenvolvimento deve, seja no contato com os outros indivíduos, seja por meio da educação ou da qualificação profissional, ocorrer num processo de inclusão e não como uma condição *sine qua non* para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade. A prática da inclusão pressupõe assim a aceitação das diferenças individuais, da sua valorização, da convivência harmoniosa com a diversidade humana, da aprendizagem através da cooperação, da ajuda e compreensão mútuas, processos que se revelam, no entanto, muitas vezes difíceis até no seio das próprias famílias de pessoas com deficiência, que lidam com esta situação quotidianamente (Jesus, 2005). Uma das grandes dificuldades terá a ver com a própria imagem idealizada que temos tendência a construir das sociedades, de como elas devem ser e funcionar, de acordo com o que consideramos ser a norma de conforto. Nas palavras de Glat (1995) “tudo que é diferente, que foge à norma, que é anormal - ameaça a nossa frágil estabilidade social. Toda interação social é, por natureza perigosa, porque nunca sabemos ao certo como a outra pessoa vai reagir ao nosso contato, e vice-versa” (p. 90). Para a autora, por características inerentes à própria natureza humana, tentamos sempre prever ao máximo, consciente ou inconscientemente, o comportamento dos outros, de forma a termos algum grau de certeza de como agir relativamente aos mesmos. Por isso, “as pessoas consideradas anormais, ou desviantes, nos perturbam porque não sabemos exatamente como lidar com elas” (p. 90). A nossa necessidade de estabilidade social leva-nos a ter uma visão sublimada de nós próprios como pessoas constantes, completas e permanentes, e o confronto com a deficiência causa-nos perturbação, na medida em que nos confronta com a nossa efemeridade, instabilidade, e com as nossas falhas enquanto seres humanos. Pelo nosso inconsciente vemos a pessoa com deficiência como um espelho onde se refletem as nossas próprias fragilidades, que encaramos como “deficiências”, facto que “assusta e enraivece (quer tenhamos

consciência destes sentimentos ou não). Então, para não vermos mais nossa imagem caricaturada, temos vontade de quebrar ou afastar o espelho” (Glat, 1995, p. 90). Por isso, conclui a autora, “é tão difícil a aceitação do deficiente como igual: porque aceitá-lo significa aceitar nossa imperfeição e alteridade” (p. 90).

De uma forma geral, a tensão e o desconforto resultantes deste conflito interno são aliviados, num primeiro impulso, pela rejeição e marginalização destas pessoas relativamente à sociedade, como uma tentativa de as negar. Esta atitude já é bem conhecida e amplamente descrita nas teorias psicanalíticas de origem freudiana, para as quais a ansiedade decorrente de situações de tensão e desconforto é encarada pelas pessoas de duas formas distintas: a primeira, será lidando diretamente com a situação, resolvendo problemas, superando obstáculos, enfrentando ou fugindo conscientemente do que as ameaça, mas com o objetivo de se chegar a termo relativamente à situação, a fim de minimizar seu impacto. Luta-se assim para eliminar as dificuldades e diminuir as probabilidades de repetição do conflito, reduzindo, desta forma, as perspectivas de ansiedade adicional no futuro. A outra forma de defesa contra a ansiedade, que, infelizmente, se tem revelado mais comum em contexto social, distorce ou mesmo nega a própria situação, como forma do nosso Ego nos proteger contra uma potencial ameaça, falsificando a própria natureza desta (Kusnetzoff, 1994). Os diferentes modos pelos quais se dão as distorções são denominados por Mecanismos de Defesa e são de variados tipos - repressão, projeção, regressão, racionalização, negação, sublimação, etc. - mas, de uma forma geral, são processos psíquicos inconscientes do indivíduo, que aliviam o Ego do estado de tensão psíquica que decorre da interação do *Id* - fonte inconsciente dos instintos e impulsos orgânicos, e que funciona sempre de acordo com o princípio do prazer, evitando o que é aversivo - com a realidade externa e com o Superego, fonte dos valores sociais e da moral, no indivíduo (Carver & Scheier, 2000)

Nesta perspetiva, a deficiência, nas palavras de Amaral (1992) “surpreende, mobiliza, desorganiza. Corporifica o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao perfeito...” (p. 2). Relativamente à pessoa em situação de deficiência, a autora refere que

O outro diferente, deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa feridas narcisistas. Representa a própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, sua castração. Representa o “sobrevivente” (e com isso acena com catástrofes potencialmente suspensas sobre a vida de cada um). Representa conflito não camuflável nas dinâmicas inter-relacionais... De

qualquer lado que se olhe, representa uma chaga em pele idealizadamente de alabastro. Representa ameaça (Amaral, 1992, p. 2).

Por este motivo, defende a autora que, face à pessoa em situação de deficiência, o desconhecido que esta representa é inconscientemente encarado como ameaça num primeiro momento, mesmo que difusa e virtual, fazendo prevalecer o emocional sobre o racional em cada um de nós, processo que a autora caracteriza como “uma hegemonia do emocional sobre o racional” (Amaral, 1992, p. 2). Emoções estabelecidas entre as pessoas não deficientes e as que estão em situação de deficiência, como medo, revolta, pena ou repulsa, em conjunto ou isoladamente e mais ou menos moderadas, são muito mais frequentes do que habitualmente é admitido. Assim, enquanto ser humano, ninguém está imune às emoções, nem o está relativamente à expectativa de perfeição, à necessidade de harmonia ou à desorganização provocada pelo que é diferente e não expectável. Desta forma, as emoções despoletadas podem facilmente concretizar-se nos dois conjuntos de ações já descritos anteriormente: ou o ataque direto, o qual historicamente foi responsável por alguns dos atos mais bárbaros da humanidade contra minorias - étnicas, religiosas, ideológicas, deficiências, etc. - mas que resulta simbolicamente na destruição da causa da desorganização emocional, ou então a distorção/negação, o que no primeiro caso resulta numa fuga à realidade com base na nossa tradição moralista judaico-cristã ocidental, onde o sentimento de pena substitui a agressividade e a superproteção minimiza e distorce o papel e o lugar na sociedade da pessoa em situação de deficiência, e que, no segundo caso, resulta na exclusão pela simples negação destas pessoas. Na prática, esta negação ou dá origem aos guetos, muitas vezes institucionalizados, e que têm tomado as mais diversas formas e papéis ao longo da história humana, mas onde, na realidade, ocorre um abandono explícito destas pessoas, as quais são votadas à marginalização social, ou então dá origem ao abandono implícito, indireto, que se pode refletir pelo não investimento de recursos humanos ou materiais, quer na superação ou no abrandamento de limitações, quer no desenvolvimento das potencialidades da pessoa deficiente (Amaral, 1992).

Na realidade, as emoções concretizadas desta forma estão na origem de uma predisposição psíquica e afetiva relativamente à deficiência, gerando facilmente, a nível individual, atitudes de preconceito desfavorável, que, pela sua origem, precedem qualquer conhecimento concreto e objetivo que venha a ser adquirido através da experiência pessoal sobre a situação. Uma vez manifestada uma atitude de preconceito, é relativamente fácil e

corrente estabelecer-se imediatamente um julgamento qualitativo nela baseado, concretizando-se assim num estereótipo negativo. Relativamente à deficiência, para Amaral (1992), se o preconceito se concretiza numa “aversão ao diferente” (p. 5) o estereótipo estabelecido pela emoção negativa associada ao preconceito poderá ser algo como “o deficiente é mau, é vilão, (...), é revoltado” (p. 5). Ou quando se baseia numa “atitude comiserativa” (p. 5) o estereótipo decorrente será “o deficiente é vítima, é sofredor” (p. 5). De uma forma ou outra, e uma vez que todos os seres humanos respondem em maior ou menor grau às mesmas emoções primárias, o estereótipo é facilmente estabelecido e perpetuado em contexto social, sendo o desconhecimento dos factos o grande responsável por isso. Nesta perspectiva do desconhecimento, Damásio, no seu livro ‘O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano’ (1995) é claro ao interrelacionar as emoções e a razão humana com a história evolutiva dos seres vivos e, consequentemente, dos seres humanos no seu comportamento social adaptativo. Para este autor, no decurso do processo evolutivo, o estabelecimento de respostas comportamentais adaptativas tem sido moldado por processos emocionais, enquanto a escolha das respostas adequadas em situações específicas reflete já o uso da razão. Ou seja, as emoções precedem a razão relativamente às respostas comportamentais a novas situações, e apenas a seleção dos comportamentos mais adequados às mesmas situações para o futuro é determinada pela razão. Uma vez que o uso da razão implica necessariamente conhecimento de causa, é fácil compreender como o desconhecimento é um agente perpetuador de estereótipos, nomeadamente no que diz respeito à deficiência e aos seus portadores.

Não será, portanto de estranhar que, ao longo da história da humanidade, tenha dominado a prática da exclusão e não da inclusão social. Por isso, para autores como Faleiros (2006) a questão da inclusão social está profundamente vinculada à de exclusão, “a qual é definida, neste contexto, como negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade” (p. 4). Nesta perspectiva, existe uma relação dinâmica entre ambas as práticas, exclusão e inclusão, que depende fortemente do contexto social em cada momento. Ou seja, nas sociedades que, num determinado momento, valorizam características individuais como a competitividade ou a posse de bens, a relação de poder entre pessoas mais capacitadas e menos capacitadas, mais qualificadas e menos qualificadas, de maiores rendimentos e menores rendimentos, que fomentem a subjugação às leis do mercado e à precarização de largos setores do seu tecido social, a atitude de exclusão, particularmente perante a deficiência, tende a predominar sob alguma das suas formas

(Faleiros, 2006). Pelo contrário, nas sociedades onde, em dado momento, predomina a noção de cidadania e a solidariedade, a inclusão encontra mais expressão. A exclusão é, nas palavras do autor,

um impedimento, uma barreira, uma fronteira elaborada socialmente em relações de poder, que dividem os grupos, de forma a estabelecer hiatos tanto nas condições objetivas de vida ou de meios de vida como na percepção de si mesmo como sujeito historicamente situado, numa sociedade e num determinado Estado em se que pactuam direitos e se compactuam com exclusões (2006).

Esta exclusão manifesta-se então em todas as esferas da vida social: família, grupo social, escola e trabalho, a qual Tomasini (1998) apelida de “expatriação”, que se dá no próprio quotidiano através de um processo de discriminação e estigmatização, e que reduz a pessoa deficiente a uma única característica negativa, a anormalidade. Ela é impedida do seu “direito ao livre exercício de suas diferenças”, sendo considerada “como aquela que não cumpre de maneira adequada e eficiente as exigências e regras de convivência em sociedade;” (p. 119). Mesmo quando este impedimento é refreado pelas normas sociais, não é infrequente ouvirem-se comentários como “Fui ultrapassado no concurso para aquela vaga de trabalho por um deficiente, que só passou à minha frente protegido pela legislação” ou “Por que nos preocupamos com a formação profissional dos deficientes se neste momento existem milhares de desempregados não deficientes no país? O Estado gastava menos se ficassem em casa a receber subsídio”...

A inclusão é precisamente o direito ao livre exercício das diferenças e, na sua prática, está implícita a conceção de qualquer indivíduo, deficiente ou não, como um ser humano único, com as suas características, idiossincrasias e capacidades dignas de valoração social. Na realidade, para haver inclusão é essencial a aceitação da diferença como um valor e não como um desvio à ‘norma’, a qual, como bem sabemos pela experiência quotidiana, é muitas vezes fomentada, mas não passando de uma artificialidade criada apenas para fins estatísticos e práticos, já que não existem dois seres humanos idênticos em todos os domínios da sua existência. A diferença, por si, pode ser maior ou menor, sem que isso seja encarado apenas como um prejuízo individual.

É necessário, contudo, ter em conta que tanto a conceção como a prática da inclusão relativamente à deficiência, são, na realidade, muito recentes na história dos países Ocidentais, e ainda hoje desconhecidas em várias partes do mundo. Na realidade, grande parte do percurso histórico da Humanidade foi marcada pela segregação e pela exclusão das pessoas em situação de deficiência.

## **1.2. Uma perspetiva histórica da deficiência: da exclusão à inclusão**

Para se poder compreender, na perspetiva atual, o processo de inclusão social das pessoas em situação de deficiência, as suas dificuldades e as suas conquistas, é necessário olhar um pouco para o passado e analisar a forma como a deficiência tem sido encarada ao longo da história da humanidade.

No decorrer da existência humana, a postura social relativamente aos portadores de deficiência foi sofrendo alterações de acordo com dois fatores fundamentais: a evolução das necessidades do ser humano e a forma como as sociedades se organizaram. Na realidade, podem considerar-se dois momentos na história da humanidade relativamente à deficiência: um período mais longo, em que a deficiência foi encarada sob a perspetiva de um modelo de abordagem médico-individual, centrado na análise das diferenças e das incapacidades, e um período muito recente, em que a deficiência passou a ser encarada sob a perspetiva de um modelo de abordagem social, o qual, distinguindo deficiência de incapacidade, centra na sociedade a responsabilidade na exclusão/inclusão das pessoas com deficiência (Fontes, 2009). Para Jimenez (1997), a evolução na forma de perspetivar a deficiência pode ser dividida em três grandes períodos da Humanidade: o primeiro, compreendendo o período da pré-histórica até à Idade Média; o segundo, a partir da Idade Média, onde emergiu a ideia de que as pessoas com deficiência eram pessoas a quem era necessário prestar assistência, correspondendo, portanto, a uma fase assistencialista; e o terceiro, correspondente à época atual (Serrano, 2005), em que vigora o conceito de deficiência perspetivado em função de uma sociedade, a qual, em termos ideológicos, se afirma como uma sociedade inclusiva. Como referido anteriormente, num dado momento, as pessoas ao estarem inseridas numa sociedade, vivem num determinado contexto social, político e ideológico, que conceptualiza a deficiência de uma forma tendencialmente subjetiva, em que tanto pode ser discriminada de forma negativa, desviante, como de forma positiva, mas raramente valorizada.



Na antiguidade era comum, em muitas sociedades, o indivíduo portador de deficiência ser encarado com superstição e malignidade. As sociedades eram dominadas pela religião e o pensamento tinha uma associação profunda à magia, sendo a diferença geralmente encarada com estranheza, como uma ameaça à ordem estabelecida. A ocorrência de crianças em situação de deficiência era tida como um mau pronúncio (Silva, 2009) e, muitas vezes, como um obstáculo prático à própria sobrevivência da comunidade no dia-a-dia. Daí, os variados exemplos institucionalizados de infanticídio ou total abandono à sua sorte (Falconi & Silva, 2010), como acontecia na Grécia, Roma e outras civilizações clássicas. Estas posições de exclusão social extrema foram relativamente recorrentes ao longo de toda a antiguidade, até mesmo durante a Idade Média no Ocidente, em particular nas regiões onde a Santa Inquisição tinha uma forte influência, e pela qual indivíduos físicos e mentalmente diferentes eram associados a práticas demoníacas e bruxaria, e prontamente exterminados na fogueira (Vieira & Pereira, 2010).

Apesar de tudo, correntes mais benevolentes no seio da Igreja Católica tiveram uma influência decisiva na alteração das mentalidades sociais, que passaram a encarar a deficiência como um infortúnio, digna de proteção e assistência, de acordo com as concepções cristãs mais profundas. Gerou-se a ideia de que se podiam obter graças de Deus e um caminho direto para o Paraíso ao tratar bem os enfermos e os deficientes. Esta nova atitude, protecionista, esteve na origem das primeiras instituições de acolhimento, como hospícios e albergues, geralmente ligados às instituições religiosas, onde os deficientes eram depositados, vestidos e alimentados (Campos & Martins, 2008). Na realidade, com uma justificação humanitária, marginalizavam-se assim as pessoas em situação de deficiência, afastando-as dos olhos do resto da sociedade (Silva, 2011), tornando-as inofensivas no que diz respeito à perturbação da ordem social concebida. Na própria Inglaterra do séc. XVI, já em pleno Renascimento, um édito da rainha Isabel I, datado de 1572, proibia a mendicância sem licença acima dos 14 anos de idade, licença essa atribuída apenas pessoas velhas ou demasiado doentes para qualquer trabalho, e na qual não estavam incluídas muitas das formas de deficiência. No caso de não estarem nestas condições, os indivíduos tinham de estar ao serviço de alguém, caso contrário incorriam em penas duríssimas. Karl Marx, tendo como referência os livros de Raphael Holinshed, ‘Description of England’, de 1577, e ‘Anals of The Reformation and Establishment of Religion, and Other Various Occurrences in the Church of England During Queen Elisabeth’s Happy Reign’, de Jonh Strype, datado de 1725, oferece-nos uma descrição do que acontecia a indivíduos nesta situação, os quais

devem ser fortemente chicoteados e marcados a fogo na orelha esquerda, no caso de ninguém os querer tomar ao seu serviço por dois anos; em caso de repetição, se estão acima dos 18 anos de idade, devem ser executados, no caso de ninguém os querer tomar ao seu serviço por dois anos; à terceira reincidência, porém, são executados sem piedade como traidores públicos (Marx, 1983, pp. 128,129)

As práticas simultaneamente proteccionistas e segregadoras, relativamente às pessoas em situação de deficiência, eram essencialmente assistencialistas, não visando qualquer objetivo de tornar estas pessoas uma parte integrante da sociedade.

No entanto, esta conceção iria mudar a partir do Renascimento, período em que, na Europa, o Homem começa a ser encarado sob uma perspectiva cada vez mais mecanicista. Variados trabalhos vão surgindo na área da medicina e das ciências da vida, que encaram progressivamente as deficiências como doenças do corpo e da mente, passíveis de serem explicadas a nível orgânico, tratadas ou até curadas. Variados estudos sobre o Homem estavam a ser levados a cabo por médicos como Paracelso (1495-1541), Pare (1510-1559) ou Platter (1536-1614), tentando desvendar os mistérios da ocorrência das deficiências.

Subjacentemente a esta perspectiva estava a noção de que, se os deficientes podiam ser tratados e até, por vezes, curados das suas aflições, poderiam também tornar-se úteis à sociedade (Campos & Martins, 2008). Sucederam-se leis que determinavam a ocupação dos deficientes com atividades para as quais pudessem ser educados e treinados - de caráter artesanal, trabalhos manuais, força braçal, etc.. Aos poucos, a aprendizagem de um ofício, por exemplo, foi dotando algumas pessoas com deficiência de alguma autonomia, mas vivendo sempre à margem da sociedade, a qual era ainda essencialmente segregadora.

Curiosamente, com o advento do iluminismo, no séc. XVIII, com todas as ideias racionalistas e de progresso vivenciadas no mundo Ocidental, tanto a nível económico como social, científico e filosófico, existe um período de retrocesso na forma de encarar a deficiência. Paradoxalmente, os princípios da filosofia iluminista rousseauiana, que exaltam as ideias do bem, da razão e da perfeição humanas, menosprezavam também os que delas eram destituídos (Fernandes, 2002), incluindo nestes as pessoas com deficiência. A tendência era, mais uma vez, a de as relegar para instituições como orfanatos, asilos e prisões. No entanto, outras ideias como as de Locke (1632-1704) defendiam que o indivíduo aprende

através dos sentidos, pois ninguém nasce com ideias inatas, e é pela metodologia experimental que se validam os processos de aprendizagem. Uma nova ciência, a Pedagogia, despontava, e em finais do séc. XVIII, por via das instituições religiosas, estabeleceu-se a perspectiva de que era possível ministrar alguma educação formal aos deficientes, seguindo uma pedagogia própria, diferenciada e especializada.

Da mesma forma, estabeleciam-se distinções entre vários tipos de deficiências, que até então eram tratadas genericamente de forma idêntica, cada um abordado com uma pedagogia própria. Esta nova perspectiva da deficiência iria difundir-se pela Europa, particularmente após a Revolução Francesa, e a ideia de que todos os seres humanos são educáveis impulsionou, na maioria dos países europeus, a ideia de que a educação era um direito de todos os cidadãos (Campos & Martins, 2008).

Uma nova fase conceptual de educação especializada foi então emergindo, na qual se instituiu que o deficiente deveria receber tratamento educativo especializado, dirigido ao seu tipo de deficiência. Assim, tornou-se necessária a implementação de formas de escolarização especializadas. Para este efeito, a contribuição da ascensão de uma nova classe social, a burguesia, foi muito importante, pela sua nova forma de encarar os seus filhos, os quais deixaram de ser tratados como adultos em miniatura, cuja finalidade era, nas classes aristocráticas, a da perpetuação do legado familiar, e nas classes do povo, a de instrumentos futuros de trabalho e sobrevivência da família, para passarem a ser encarados como seres com características próprias e distintas das do adulto, tornando-se assim no centro da afetividade familiar. Como tal, na nova importância atribuída à criança, passou a estar incluído o cuidado dedicado à sua educação, particularmente à aprendizagem dos saberes técnicos. O “valor escolar da criança antecipa agora o valor social da família” (Almeida, 2005, p. 581), conceção que se estendeu ao caso das crianças com deficiência, pelo menos no que diz respeito ao cuidado em proporcionar-lhes o máximo de autonomia possível. Na realidade, esta tornou-se a conceção vigente para os séculos seguintes e que se pode resumir na possibilitação da educação de indivíduos com deficiência, de acordo com as características da mesma. Esta mesma conceção evoluiu durante todo o séc. XIX no mundo ocidental, acompanhando a ideia de que não só todas as crianças deviam ser educadas, como também podiam progredir de alguma forma, tendo em vista a sua inserção na sociedade (Campos & Martins, 2008).

Esta perspectiva tinha um carácter essencialmente médico-terapêutico, com um diagnóstico realizado após a observação da criança com deficiência, a qual era então sujeita a um programa educativo apropriado (Silva, 2011). Para esse efeito surgiram, durante as

primeiras décadas do séc. XX, variadas instituições especializadas no tratamento de diferentes tipos de deficiência (Campos & Martins, 2008), as quais frequentemente acabavam por ter um papel segregador, isolando as pessoas com deficiência do quotidiano da sociedade. No entanto, iriam gerar também um ambiente experimental propício ao desenvolvimento de metodologias de estudo das capacidades humanas e do seu diagnóstico, assim como ao desenvolvimento da Pedagogia, se bem que ainda associada a outras áreas científicas como a Medicina, a Psicologia ou a Sociologia. O modelo seguido nestas instituições era, contudo, semelhante ao do ensino regular, essencialmente homogeneizador (Silva, 2011), e a necessidade de seleção dos seus participantes iria impulsionar o desenvolvimento dos testes mentais, cujo objetivo era a caracterização rigorosa e precisa dos sujeitos e respetivas deficiências, de forma serem integrados em grupos o mais homogêneos possível para a correta aplicação de um programa de educação especializada. Estes testes estiveram na base dos instrumentos de diagnóstico ainda hoje utilizados na educação especial, mas esta abordagem era fundamentalmente centrada nas características das deficiências, previamente determinadas e rotuladas (Campos & Martins, 2008). Estávamos perante uma modalidade de educação especial separada da educação regular, e, conseqüentemente, perante um sistema educativo segregador, pouco capaz de responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência (Fernandes, 2002) e de fraca qualidade educativa (Silva, 2011).

Começou a desenhar-se a função do professor de educação especial, que era o professor dotado de conhecimentos técnicos para a reeducação dos alunos agrupados segundo categorias de deficiência, e o professor do ensino regular passou assim a não ser capaz de responder às necessidades exigidas para todos, existindo uma diferenciação cada vez maior de papéis. Na área da Medicina Pedagógica surgiam nomes como Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1922) (Silva, 2011), cujo interesse culminou na educação de crianças com deficiência mental.

Contudo, este modelo de resposta à deficiência com base clínica começou a ser posto em causa, particularmente a partir dos anos 60 do séc. XX. Novos modelos ideológicos, baseados no princípio da normalização, impuseram-se socialmente como alternativa. Este princípio da normalização, que defendia uma vida “tão normal quanto possível” (Silva, 2011, p. 14) para a pessoa com deficiência, marcou o início do modelo ideológico de integração.

A introdução do princípio da ‘normalização’ por Mikelsen (1959) na Dinamarca e posteriormente difundido por Nirje, a partir de 1969, e por Wolfensberger, já na década de setenta do séc. XX, defendia a utilização da escola regular pelas pessoas com deficiência,

acedendo à educação no mesmo contexto dos restantes alunos e trabalhando o quanto possível na superação do seu défice, perspetivando a integração social. Foi nesta fase que surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Este modelo, a integração, partindo do contexto educativo, teve um primeiro momento centrado no aluno, ao qual era atribuído um regime de aulas de compensação, denominadas de ‘apoio pedagógico’, em espaço escolar próprio para o efeito, a partir de uma avaliação médica/psicológica. O apoio pedagógico visava assim uma melhor integração dos alunos na sua turma de pertença e era planeado de forma a não perturbar o normal funcionamento da mesma (Silva, 2011). Na realidade, a intervenção centrada no aluno tinha como objetivo a sua adaptação à escola regular e, posteriormente, à própria sociedade.

No entanto, a partir da década de oitenta, a intervenção passou a um segundo momento, centrada na escola, de modo a que esta passasse a responder às necessidades de cada aluno, de uma forma individualizada. Para isso contribuíram as conclusões decorrentes dos trabalhos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente, nomeadamente o direito à integração e plena participação na sociedade num regime de igualdade de oportunidades tendo, no entanto, ainda como horizonte a normalização (Silva, 2011). Cada vez mais, assistiu-se à transição da pessoa em situação de deficiência como ser educável, para o cidadão de direito próprio. Nas escolas, desenvolviam-se currículos diferentes dos de alunos do ensino regular, ocorrendo mudanças na conceção da deficiência e da educação especial, em que o conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser a referência para as necessidades educativas dos alunos com deficiência, que, a cada momento, exigiam uma resposta da escola. A escolarização dos alunos deficientes consagrou-se, assim, um direito.

No entanto, a partir dos finais dos anos oitenta, esta conceção da integração centrada nas incapacidades da pessoa deficiente foi cada vez mais posta em causa, principalmente por ter intrinsecamente associada uma perspetiva da deficiência como um desvio biológico, colocando o problema no próprio sujeito. A tentativa de aproximação à norma social era, frequentemente, impossível (Silva, 2011). Esta conceção começou então a ser substituída por outra cada vez mais centrada na valorização das capacidades da pessoa, baseada nos modelos ecológico-sistémicos e transacionais do desenvolvimento, que defendiam que o desenvolvimento humano é fruto da inter-relação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia - família e contexto social - e que essa inter-relação está em constante mudança no tempo (Sameroff, 2009). Assim, tal como as alterações biológicas podem ser modificadas por fatores ambientais, as alterações no desenvolvimento podem ter origem social e ambiental.

Esta conceção acarretou um novo conceito, a inclusão, para o qual a normalização ou a individualização já não constituíam respostas. O foco passou a estar na procura e criação de respostas que fossem ao encontro das capacidades de todos e de cada um, onde a escola desempenhava um papel cada vez mais importante como preparação para a vida na sociedade. Essas respostas implicaram mudanças na forma como a diferença passou a ser perspectivada, na prática pedagógica dos agentes educativos, na forma de organização da escola e das turmas, e na forma como as famílias e a escola passaram a se relacionar, muitas vezes em parceria com outras instituições no âmbito da reabilitação e da saúde, preparando o terreno para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Assim, nas palavras de Silva (2011) “cabe à escola adaptar-se aos alunos que tenham qualquer tipo de problemática, criando projetos específicos que os tenham em conta, flexibilizando currículos e adoptando medidas que vão ao encontro das suas potencialidades” (p. 16).

### **1.3 A Educação Inclusiva**

Quando se fala em inclusão, a educação está sempre implícita. Sendo uma das áreas-chave identificada em todos os documentos de referência de enquadramento da inclusão, a educação é, antes do mais, um direito de qualquer indivíduo, consagrado na ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’, de 1948, ratificado pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 e, mais uma vez, em 1993, nas ‘Normas das Nações Unidas relativamente à Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência’, exortando os Estados membros a assegurar que a educação destas pessoas faça parte integrante do sistema educativo. A ‘Convenção sobre os Direitos da Criança’, acordada nas Nações Unidas em 1989, é clara na redação do seu artigo 23 no que diz respeito ao reconhecimento do direito da criança com deficiência “a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (p. 16) através da garantia do “efectivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e actividades recreativas” (p. 17), o que significa o direito a ter uma realização pessoal e social plenas.

Ao se pretender atingir uma sociedade inclusiva, sem barreiras ou atitudes discriminatórias, e ao assumir-se que é fundamental uma mudança de mentalidades nesse

sentido, então a educação será, sem dúvida, uma das frentes mais importantes para o trabalho da inclusão, uma vez que é através dela que se criam as possibilidades para a produção e construção do conhecimento (Freire, 2007), construindo competências que habilitam os indivíduos para o exercício da cidadania (Laplane, 2006).

Segundo Pintassilgo e Mogarro (2003), ao se referirem a conceitos como ‘escola para todos’ e ‘democratização do ensino’, indissociáveis da educação inclusiva, consideram que “o campo educativo é uma dessas frentes de luta na construção de um futuro melhor, devendo a escola e os actores educativos contribuir para a democratização da sociedade” (p. 12). A educação inclusiva terá, necessariamente uma dimensão fortemente social na promoção da igualdade de oportunidades e, para estes autores, “o processo educativo devia garantir a formação humana, profissional e social de todos, enquanto pessoas e cidadãos, autónomos e intervenientes na sua comunidade, para cujo progresso e desenvolvimento deviam contribuir” (Pintassilgo & Mogarro, 2003, p. 21). Na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, foi reafirmado que

a Educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo inteiro, entendendo que a Educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que ao mesmo tempo favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (Barbosa, 2006, p. 1) .

O artigo 29º da ‘Convenção Sobre os Direitos da Criança’ (UNICEF, 1989), no campo dos ‘Objectivos da educação’, declara que “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” com o objetivo de “preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre” (p. 21), o que significa, como consta no documento ‘Orientações para a Inclusão’ da UNESCO (2005), que a educação deve ter como papel “permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (p. 9). Estas concepções “refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” (p. 9).

Mas a educação inclusiva é também um processo com dois sentidos, permitindo às crianças que não têm necessidades educativas especiais crescer e desenvolverem-se no respeito e compreensão pelas culturas, condições e valores diferentes dos seus, onde a deficiência se inclui. Barbosa (2006) estende ainda mais o conceito ao considerar que “a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efectiva nas sociedades” (p. 1), no pressuposto universalmente aceite e já constante no Artigo 26º, ponto 2, da ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’ de 1948, para o qual “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos” (p. 4).

É principalmente na escola que a educação tem o seu papel. Na actualidade, são muitos os desafios postos às escolas, com as populações escolares a assumirem o seu carácter heterogéneo, onde cada indivíduo é diferente dos restantes, com variadas especificidades nas suas necessidades educativas, e onde as deficiências são apenas mais um conjunto de cores neste espectro de diversidade. Como refere Silva (2011), para responder a todos numa perspectiva inclusiva, é necessária uma diferenciação pedagógica inclusiva. Nesta perspectiva, a concepção tradicional de uma população escolar homogeneizada e estática deixa de fazer sentido, aliás porque a escola existe num contexto social dinâmico, razão pela qual tem de estruturar-se nesse contexto, no qual se incluem os alunos com necessidades educativas especiais, que são mais um elemento ativo na construção da própria escola. Para a autora, mais do que a partilha de um espaço comum, a escola inclusiva deve proporcionar uma interação de aprendizagens baseada num processo cooperativo, que respeita a diferença pela inclusão, onde todos os alunos aprendem, participam e interagem e onde as dificuldades constituem um desafio para a criação de novas situações de aprendizagem, com benefícios para todos, e para o desenvolvimento das suas respetivas competências. A diferença deve ser assim gerida como um valor e uma base de trabalho na perspectiva da escola inclusiva (Arends, 2008).

Como pode ler-se no documento ‘Orientações Para a Inclusão’ da UNESCO (2005) baseando-se na ‘Declaração de Salamanca’, esse importantíssimo manifesto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, decorrida em Salamanca, em 1994, “As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz



para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos” (p. 10). Na referida declaração e nesta ordem de ideias, “a educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais” e “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (UNESCO, 1994, artg 4). Em termos práticos, este documento salienta, no ponto 26 da sua redação, as seguintes condições necessárias ao desenvolvimento das escolas inclusivas:

a articulação duma política forte e precisa, no referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada; uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas; um programa extensivo de orientação e formação de pessoal; e a disponibilização dos serviços de apoio necessários (p. 21).

Da mesma forma, no mesmo ponto da declaração, é-nos apontado o caminho para o êxito das escolas inclusivas, sendo exigíveis “mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares” (p. 21). Relativamente a estes pontos, a flexibilização curricular é uma medida que permite adequar o currículo aos alunos que dela tenham necessidade e tanto os projetos educativos de escola quanto os projetos curriculares de turma têm de ser elaborados tendo em conta as características da população escolar a quem se dirigem, ou seja, incluindo também os alunos com necessidades educativas especiais na sua programação. A organização da gestão dos recursos escolares em agrupamentos verticais constitui outra medida que pode dar uma resposta mais adequada à continuidade educativa destes alunos. O estabelecimento de escolas de referência para a educação bilingue de alunos cegos, amblíopes e surdos, criação de unidades de ensino estruturado dirigidas à educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e ao apoio especializado à educação de alunos com surdocegueira congénita e multideficiência, e também a adoção de medidas educativas como o apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e no processo de avaliação,

currículo específico individual e disponibilização de tecnologias de apoio, por exemplo, constituem exemplos de diferenciação pedagógica para os alunos com necessidades educativas especiais, que constam já na legislação portuguesa desde 2008 (Silva, 2011).

Mas o que é verdadeiramente importante é que medidas como estas, ou quaisquer outras, tenham um verdadeiro carácter inclusivo, ou seja, que as atividades propostas sejam “cuidadosamente planificadas, acompanhadas de perto pelo professor para que nenhum aluno fique de fora” (Silva, 2011, p. 18), e sujeitas a uma avaliação criteriosa. Para a aprendizagem de todos no contexto da turma ou do grupo de trabalho, a sala de aula deve estar organizada para esse objetivo, sendo o papel do professor fundamental. Mas, por vezes, é aqui onde se encontram algumas resistências. Martins (2005) cita o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, de 2003, onde consta que:

a atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial) (p. 55).

Refere a autora que reformas “impostas pelos normativos legais construídos sem a discussão participada e consequente envolvimento dos agentes educativos são apenas meros instrumentos que não raramente só se utilizam no mesmo suporte em que foram criados – no papel” (p. 56), e que as verdadeiras mudanças nas atitudes e práticas dos professores

envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas (p. 56).

Este envolvimento é objeto de destaque na ‘Declaração de Salamanca’ (1994), no que diz respeito às práticas de gestão escolar, em que “a boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos

alunos” (pp. 23,24). Esse trabalho de equipa passa também pelo envolvimento tanto das autoridades locais como das direções das escolas, em estreita relação com os pais e toda a comunidade, as quais “deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações” (p. 23). Todo este envolvimento, tendo a legislação adequada a enquadrá-lo, implica, como é defendido no texto da declaração, a atribuição de autoridade para esse efeito e a existência de um treino adequado a todos os profissionais envolvidos, de forma a tornar as escolas mais adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta necessidade é expressada no estudo de Scruggs e Mastropieri (1996) ao concluir que os professores apresentam atitudes mais positivas relativamente ao processo de inclusão após receberem formação e treino para lidar com alunos com necessidades educativas diversas. No caso de Portugal, o trabalho de Martins (2005) aponta para “que as variáveis “falta de recursos” e “ausência de abordagens às NEE resultantes de deficiência” se revelaram como desencadeadoras de atitudes menos favoráveis”, ressaltando, no entanto, “ainda que sem predomínio de resistência face à inclusão de crianças com deficiência nas turmas” (pp. 89,90). Passados seis anos, o trabalho recente realizado por Jezine e Junior (2011) conclui que a inclusão continua a constituir um desafio para educadores, pais e sociedade na medida em que requer investimentos na formação, de forma a “diminuir a lacuna entre Lei e a ação” (p. 62), sugerindo que esses investimentos têm sido deficitários. O estudo sugere mesmo a necessidade de haver mudanças significativas de investimento na formação dos educadores, na reflexão sobre a legislação existente e em ações proactivas a favor de um modelo social de inclusão que “abra espaço para o respeito às diversidades como um fator que une as diferentes comunidades de pessoas” (p. 62), pelo que os autores consideram que a inclusão tem de efetivar-se no ‘fazer pedagógico’. Também Mazzillo (2003) comenta que alguns professores, quando confrontados com a prática da inclusão nas suas aulas, referem a existência de vários problemas, os quais a autora agrupa em dois tipos: os problemas estruturais e os causados pelas peculiaridades dos alunos. Nos primeiros inclui-se a curta duração dos tempos letivos, o grande tamanho das turmas, a quantidade de turmas atribuídas a cada docente, além da frequente falta de apoio especializado e de preparação para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. Nos segundos, as frequentes quebras na dinâmica das atividades, as atitudes discriminatórias por parte dos colegas de turma, seja pela negativa, seja

pela tentativa de superproteção relativamente às atividades em grupo, impedindo a plena participação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Como Mittler (2003) defende, uma educação inclusiva implica que todos os profissionais da educação sejam capacitados para a inclusão, tendo em mente, contudo, que o processo reflexivo sobre as suas próprias práticas inclusivas seja um princípio fundamental, criando-se assim oportunidades de reflexão e discussão. O investimento nesta capacitação deve ter em vista uma continuidade no que o autor considera uma ‘jornada sem fim’, que não se esgota numas poucas horas de atividades desenvolvidas em final de expediente. Neste aspeto, o autor dá um grande relevo à formação inicial de professores a qual deve simultaneamente preparar os mesmos para analisar e efetivar as ‘boas práticas inclusivas’ e promover, ao nível dos estágios, experiências educativas viradas para a inclusão. Considera também o autor ser primordial para uma educação inclusiva a capacitação dos professores em trabalhar estreitamente com as famílias, algo que muitos professores não estão devidamente preparados para fazer, o que passa também por uma política escolar que favoreça a relação casa-escola, de modo a que o trabalho em parceria seja possível. Este é um aspeto fundamental presente nos pontos 58 e 59 da Declaração de Salamanca (1994) onde se lê que “atingir o objectivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é a competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias” (p. 37), para além da comunidade, grande público e organizações voluntárias.

Considera ainda Mittler (2003) que, apesar dos variados obstáculos enunciados, a que o autor junta respetivamente a natureza desigual da sociedade que se expressa no sistema de ensino, a frequente promoção da competição e separação entre as escolas por parte dos governos, o forte impacto da pobreza na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, a falta de consolidação prática das parcerias entre escola e a comunidade e falta de projetos consistentes no campo da educação contínua, estão lançados os fundamentos para uma escola e, conseqüentemente, para uma sociedade inclusiva, ocupando as escolas um lugar de destaque neste processo. Alerta ainda o autor que é necessário percorrer um longo caminho num sistema onde a discriminação e o menosprezo são uma realidade.

Como primeiros passos nesse caminho, a escola que se pretende inclusiva deve então responder à heterogeneidade com que se depara com estratégias de diferenciação pedagógica. Mas, para que a diferenciação pedagógica ocorra em contexto inclusivo, como vimos, tem de se apoiar na criação de currículos diferenciados, que têm em conta as

diferenças e as necessidades individuais dentro da sala de aula, implicando assim modificações no currículo comum. Sendo a diferença uma realidade, sublinhemos, ela é tornada inclusiva se o ambiente de trabalho em sala de aula estiver organizado de forma que todos os alunos desenvolvam as suas aprendizagens (Sanches, 2005).

## **2. Enquadramento legislativo da deficiência em Portugal – Uma revisão da evolução na legislação desde o 25 de Abril de 1974**

A introdução do princípio da ‘normalização’ por Mikelsen em 1959 e a consequente alteração da perspectiva sobre a deficiência, que deu origem à fase do modelo social de integração no Ocidente e, posteriormente, à sua substituição pelo modelo de inclusão social, foi apoiada por transformações políticas, impulsionadas por variados movimentos sociais de defesa das minorias e dos seus direitos.

Na realidade, todo este processo remonta ao final da segunda grande guerra, em que as transformações sociais ocorridas no Ocidente do pós-guerra, com as declarações dos ‘Direitos da Criança’ e do ‘Homem’, as lutas das minorias pelos seus direitos à plena cidadania, as associações de deficientes e vários outros movimentos sociais, conduziram, particularmente nos anos sessenta, a conquistas várias que se traduziram em políticas de proteção e integração das pessoas deficientes. A partir daí e até ao momento presente, de que forma é que a legislação acompanhou estas transformações sociais e de que forma passaram a estar as pessoas em situação de deficiência enquadradas? No caso português, até à revolução de 25 de Abril de 1974, estas pessoas tinham uma quase inexistência face às políticas em vigor, dependendo o seu escasso apoio por parte do Estado quase totalmente da situação contributiva dos seus progenitores ou equiparados, através do sistema de Previdência Social estabelecido em 1935 e reformado em 1962, estruturado de acordo com a ‘constituição natural da sociedade’, de forma estratificada, e não de acordo com os princípios igualitários dos regimes democráticos. Neste sistema, cumpria apenas ao Estado “promover e favorecer as instituições de solidariedade, previdência, cooperação e mutualidade” (Carolo, 2006, p. 22), não incluindo nas suas atribuições o seu financiamento, e assentando no princípio da ajuda do Estado à iniciativa particular.

Na realidade, o longo período da ditadura em Portugal e a sua impermeabilidade ao exterior, não lhe permitiu seguir o exemplo de outros países europeus na criação de bases para a estruturação de um Estado-Providência amadurecido (Caleiras, 2008), que fosse ao encontro das necessidades das pessoas em situação de deficiência. A revolução de 1974 propiciou a abertura, apesar de tardia, ao mundo e às conquistas no domínio dos direitos humanos, já iniciadas há mais tempo pelos países europeus mais evoluídos neste campo, encetando um

novo interesse e empenho da sociedade na tentativa de resolução dos problemas sociais que grassavam pelo país.

Já no programa apresentado pelo Movimento das Forças Armadas, como consta no Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio, podem encontrar-se referências, ainda que genericamente diluídas no contexto dos ‘mais desfavorecidos’, perspetivam um novo interesse pelos problemas das pessoas em situação de deficiência. Por exemplo, logo no texto introdutório, o lançamento dos “fundamentos de uma nova política económica, posta ao serviço do povo português, em particular das camadas da população até agora mais desfavorecidas” ou a adoção de “uma nova política social que, em todos os domínios, tenha como objetivo a defesa dos interesses das classes trabalhadoras e o aumento progressivo, mas acelerado, da qualidade de vida de todos os portugueses” (Decreto-Lei n.º 203/74, pp. 623-624). Também no ponto 2. deste documento, relativamente às Liberdades Cívicas, logo na alínea a), o programa compromete-se com a “Garantia e regulamentação do exercício das liberdades cívicas, nomeadamente nas definidas em Declarações Universais de Direitos do Homem” e no ponto 5. Política Social, alínea d), surge uma referência às pessoas com deficiência, na “Adopção de novas providências de protecção na invalidez, na incapacidade e na velhice, em especial aos órfãos, diminuídos e mutilados de guerra” (Decreto-Lei n.º 203/74, pp. 624-625). Finalmente, no ponto 8, ao nível da política educativa, é enunciado na alínea b) o “Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática”, e, muito importante, “a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa” (Decreto-Lei n.º 203/74, p.626). Estas referências, algo incipientes, irão concretizar-se na nova Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976, particularmente nos dois pontos fundamentais do artigo 71º dedicado às pessoas com deficiência: 1. “Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.” e 2.:

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores

(Constituição da República Portuguesa, 1976, Artigo 71º).

A referência ao tratamento e reabilitação com vista à integração reflete uma perspectiva essencialmente médica subjacente ao modelo de integração emergente em muitos países europeus, com referência à responsabilidade social na efetiva realização dos direitos da pessoa deficiente. Esta perspectiva irá perdurar na legislação publicada nos anos seguintes.

Posteriormente, na revisão de 1982 da Constituição Portuguesa, é acrescentada ao artigo 74º, dedicado ao papel do Estado relativamente ao ensino, a alínea g), no sentido da promoção e apoio do ensino especial para deficientes, quando antes havia apenas a leitura, no ponto 1. da afirmação do estado como garante a todos os cidadãos do “direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” e na alínea a) do ponto 3., a garantia do ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

Em 1976, o Decreto-Lei n.º 43/76, de 20 de Janeiro confere vários direitos aos deficientes das Forças Armadas Portuguesas, como resultado de ações de pressão por parte das associações dos mesmos, como, para além de subsídios, a “tarifa reduzida em transportes públicos, tratamento hospitalar gratuito, acesso preferencial a emprego no sector público” (Fontes, 2009) entre outros, direitos esses posteriormente alargados a outras pessoas com deficiência, pelos Decreto-Lei n.º 143/78, de 12 de Junho, Decreto-Lei n.º 255-A/82, de 30 de Junho e Decreto-Lei n.º 230/80, de 10 de Julho.

Entretanto, ainda em 1977 é criado, pelo Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto, o Secretariado Nacional para a Reabilitação como ‘instrumento do governo para a implantação de uma política nacional de habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes’, remetendo-se à concretização do disposto no artigo 71º da Constituição. Note-se o cuidado de referir neste decreto que o termo ‘reabilitação’ se entende como “significando os conceitos de educação, preparação profissional, reabilitação e integração social dos deficientes”, sendo um dos papéis do Secretariado o de “exercer uma acção de consciencialização da sociedade quanto aos fins e meios necessários à reabilitação de deficientes e à imperatividade do dever nacional da sua efetivação” (Decreto-Lei n.º 346/77, Artigo 71º). Outro papel relevante deste Secretariado é o da definição e execução de uma política nacional de reabilitação, articulando e coordenando a atividade de todas as entidades e serviços capazes de intervir nesse processo.

No âmbito da educação é, em 1979, publicada a Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro relativamente à educação especial para “deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais” (Lei n.º 66/79, Artigo 2º), a qual se deverá processar, tanto quanto possível, “nos



estabelecimentos regulares da educação” (Lei n.º 66/79, Artigo 4º). A coordenação estará a cargo do recém-criado Instituto de Educação Especial para o efeito, através dos centros e serviços de educação especial. Será posteriormente, em 1986, consagrada em legislação a educação especial como uma modalidade de educação, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro, e cujas estruturas passam a estar a cargo das Direções Regionais de Educação, criadas um ano depois, pelo Decreto - Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, que regionaliza os serviços do Ministério da Educação (Silva, 2009).

Ainda em 1979, através do Decreto-Lei n.º 513-L/79, de 26 de Dezembro, é dado mais um passo na perspectiva no princípio da assistência à deficiência ao instituir-se um sistema mínimo universal de proteção social, extensível a todos os cidadãos, incluindo pessoas com deficiência. É particularmente relevante no artigo 9º deste Decreto-Lei a instituição de um subsídio mensal a deficientes menores não abrangidos pelos regimes de proteção social dos respetivos ‘pais ou equiparados’. Entretanto pouco depois, em 1980, este Decreto-Lei é revogado pelo Decreto-Lei n.º 160/80, de 27 de Maio, com a justificação de que a atribuição deste tipo de benefícios não pode ser universal e deve limitar-se aos cidadãos “deles realmente carecidos”, impondo assim restrições à atribuição deste subsídio mensal em função do rendimento do agregado familiar e da “situação de risco e disfunção social grave”, a determinar pelos serviços de ação social (Decreto-Lei n.º 160/80, Artigos 4º, 5º e 8º). Este Decreto-Lei institui, contudo, o subsídio por “frequência de estabelecimento de Educação Especial” (Decreto-Lei n.º 160/80, Artigo 9º).

Em 1984 é criada a Lei de Bases da Segurança Social, o documento estruturador do sistema de segurança social português, que irá reafirmar a tendência das políticas em Portugal relativamente ao princípio da assistência na deficiência, através da ação social do Estado, não enquanto uma questão de direito mas sim na proporcionalidade das necessidades individuais (Fontes, 2009). Esta Lei conhecerá reformulações em 2000, 2002 e 2007, respetivamente. Na reformulação do ano de 2000, pela Lei n.º 17/2000 de 8 de Agosto é, no artigo 10º, afirmado o princípio da inserção social que se traduz “na acção positiva a desenvolver pelo sistema tendente a eliminar as causas de marginalização e exclusão social e a promover as capacidades dos cidadãos para se integrarem na vida social”. No entanto, essa ‘acção positiva’ resumir-se-á, na maior parte dos casos, à prática de atribuição de prestações sociais como compensação, sendo pouco relevante o papel direto do Estado na prestação de cuidados e serviços de apoio, relegando para as entidades não-públicas esse envolvimento (Fontes, 2009). Esta tendência será perpetuada nas reformulações posteriores.

Apesar de o Decreto-Lei n.º 43/82, de 8 de Fevereiro proceder a alterações no Regulamento Geral das Edificações Urbanas, consagrando normas técnicas sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência motora, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 172-H/86, na realidade, apenas em 1988, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/88, de 28 de Julho, e na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/87, de 29 de Janeiro, omissa neste campo, é dado um passo mais no que diz respeito à acessibilidade de pessoas deficientes aos serviços públicos, consagrado pelo posterior Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio. Curiosamente, só em 2003 é publicada a Resolução da Assembleia da República n.º 82/2003, relativamente à acessibilidade à Assembleia da República por parte das pessoas com deficiência.

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência é publicada em 1989 como Lei n.º 9/89 de 2 de Maio, estruturada ainda numa perspetiva médica e individual da deficiência, na qual é atribuída uma grande carga à política de reabilitação, que é descrita como um “processo global e contínuo destinado a corrigir a deficiência e a conservar, a desenvolver ou a restabelecer as aptidões e capacidades da pessoa para o exercício de uma actividade considerada normal” (Lei n.º 9/89, Artigo 3º), fundamentada nos princípios da universalidade, globalidade, integração, coordenação, igualdade de oportunidades, participação, informação e solidariedade. No documento, é dada ênfase, no artigo 6º, à prevenção como “um conjunto de medidas plurisectoriais” nas quais se incluem as de intervenção precoce, pela deteção precoce de “malformações, afeções congénitas ou adquiridas e de deficiências” no sentido de “evitar o seu agravamento e anular ou atenuar os seus efeitos” e “com vista ao estabelecimento de um programa de tratamento de reabilitação”. Neste documento é também dada particular ênfase ao papel da educação especial, no artigo 9, em “todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo” visando “desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como uma integração plena na vida activa”, envolvendo toda a comunidade. Relativamente à política de educação, segundo o artigo 19º, esta “deve garantir a integração nos estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas de pessoas com necessidades educativas especiais em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas” (Lei n.º 9/89, Artigo 19º). Para além disto, o documento tem referências no que diz respeito à acessibilidade, mobilidade, ajudas técnicas, política de orientação e formação profissional e política de emprego, numa perspetiva de integração. Neste último âmbito, somente no mesmo ano de 1989 é publicado o Decreto – Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto, que regulamenta os

termos e condições da atribuição de apoios técnicos e financeiros ao emprego de pessoas com deficiência, através do Ministério do Emprego e da Segurança Social – Instituto do Emprego e Formação Profissional, subsidiando a sua integração sócio-profissional. No mesmo contexto, o Decreto – Lei n.º 18/89, de 11 de Janeiro, “define modalidades de apoio a pessoas com deficiência mais grave e, consequentemente, mais forte dependência”, as quais, após o período adequado de educação especial ou reabilitação profissional, devido à extensão das suas limitações físicas ou mentais, não são passíveis de integração sócio-profissional mas podem ser, em certo grau, integradas socialmente através do “desenvolvimento de atividades ocupacionais tendentes, fundamentalmente, a assegurar condições de equilíbrio físico e psicológico”, não sujeitas à vinculação a um ‘enquadramento normativo de natureza jurídico-laboral’, ou, por outras palavras, que não se enquadrem no âmbito do regime do emprego protegido, devido ao facto das suas capacidades não permitirem o exercício de uma atividade produtiva. Refletindo uma conceção normalizadora e bastante centrada nas incapacidades e limitações, o documento salienta a importância dada à inserção das atividades ocupacionais na comunidade, decorram elas em centros de atividades, estruturas já existentes de funcionamento autónomo, seja no domicílio da pessoa com deficiência (Decreto – Lei n.º 18/89, Artigos 6º, 7º e 8º).

Na entrada da década de noventa, no domínio da integração em âmbito escolar, a publicação do Decreto – Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro constitui um marco importante, ao instituir o alargamento da escolaridade obrigatória gratuita para nove anos e, nesse contexto, reconhecendo “o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas ou mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas (...) e o seu pleno acesso à educação” no período correspondente à escolaridade obrigatória. A sua aplicabilidade deverá estender-se a todos os estabelecimentos dependentes de instituições de educação especial públicas, privadas ou cooperativas (Silva, 2009).

Ainda no âmbito escolar, no ano seguinte, o Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, marca uma mudança de paradigma no que diz respeito ao processo de integração, substituindo a nomenclatura das categorizações de carácter médico usadas no âmbito da deficiência, pelo conceito de necessidades educativas especiais, o qual imediatamente reporta para a responsabilidade da escola do ensino regular na educação de todos os alunos, explicitando melhor o papel dos pais no processo educativo. O encaminhamento para instituições de educação especial deixa de ser uma regra, passando a constituir um último

recurso no caso de se verificar que a escola do ensino regular não tem capacidade para responder a uma situação concreta. Os alunos com necessidades educativas especiais passam a poder usufruir de um conjunto de medidas expressas em Planos Educativos Individuais, as quais, em situações mais complexas, deverão integrar um Programa Educativo de ensino especial (Silva, 2009).

Entretanto, a nível internacional, começa, no início dos anos noventa, a desenhar-se uma nova tendência no sentido de uma perspetiva mais inclusiva da deficiência, com base nos modelos ecológico-sistémicos e transacionais do desenvolvimento, os quais demonstram o papel central da sociedade no desenvolvimento humano, à qual compete reorganizar-se e procurar as formas de acolher todos os que dela se encontrem excluídos pelos mais variados motivos. Para este efeito, a valorização da diversidade e a aceitação da sua ocorrência, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade tornam-se aspetos fulcrais no processo de inclusão, refletindo-se nas políticas adotadas. As Nações Unidas e a Unesco tiveram um papel pioneiro no processo de inclusão ao introduzirem políticas sociais favoráveis à sua implementação a partir de documentos célebres como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, na qual a escola regular é considerada como o meio mais eficaz no combate ao desajustamento e às atitudes discriminatórias; A Declaração de Salamanca, de 1994, emanada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, decorrida em Salamanca, a qual reconhece a necessidade do ensino se adaptar às necessidades específicas dos alunos; A Declaração de Madrid, de 2002, na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, que foca a necessidade de igualdade de oportunidades e o acesso de todos aos recursos da sociedade; A Declaração de Lisboa, de 2007, elaborada a partir da audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, organizada no âmbito da presidência portuguesa da União Europeia com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. De salientar ainda a ocorrência da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, em Copenhaga no ano de 1995, o Fórum Europeu da Deficiência, em 1997, e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no ano 2000 (Silva, 2009), cujas conclusões são também relevantes para a implementação de uma política social de inclusão.

De acordo com dados relativos da European Agency for Development in Special Needs Education verificam-se, em 2003, três tendências na Europa no que diz respeito à política de inclusão escolar: a ‘One Track Approach’, com uma abordagem inclusiva de praticamente todos os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, a

‘Multi Track Approach’, com uma abordagem inclusiva variada, e a ‘Two Track Approach’, que se caracteriza pela coexistência de dois sistemas educativos distintos (Silva, 2009). Em Portugal, que na altura se insere na tendência ‘One Track Approach’, o primeiro documento legal que aponta para uma intensão inclusiva no âmbito do ensino é o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, ao, nos seus princípios orientadores, centrar nas escolas as diversas intervenções “necessárias ao sucesso educativo de todos as crianças e jovens”, assegurando “os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”, particularmente direccionados para os que têm necessidades educativas especiais, e no qual a designação de professor de educação especial é substituída pela de professor de apoio educativo, cujo perfil e funções é definido (Silva, 2009). Este documento será reformulado e republicado em 2005 pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio, onde o termo integração é claramente substituído por inclusão. Em 2006 é publicado o Decreto – Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Professores de Educação Especial, os quais passam a pertencer a um grupo de docência cuja gestão é da responsabilidade da escola não agrupada/agrupamento de escolas, ao qual concorrem por concurso público, medida que se integra num quadro legislativo então produzido relativamente à educação, que inclui alterações profundas no que diz respeito à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais e à autonomia dos mesmos, incluindo os seus órgãos de gestão, e também no que diz respeito ao projeto educativo de escola, projeto curricular de turma e gestão flexível do currículo, entre outras (Silva, 2009).

Num âmbito mais geral, em termos sociais, é publicada em 2004 a Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, que vem revogar a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio, e que define como objetivos a promoção da igualdade de oportunidades, na educação, trabalho e formação ao longo da vida, no acesso a serviços de apoio, a uma sociedade para todos, sem barreiras, através da adoção de medidas que visem a plena cidadania e participação das pessoas com deficiência, como é definido no artigo 4º deste documento. Na sequência do conteúdo do artigo 6º, ‘Princípio da não discriminação’ é, em 2006, publicada uma lei de prevenção e proibição da discriminação direta ou indireta em razão da deficiência e do risco agravado de saúde, a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, que tem o mérito de reforçar o estabelecimento da igualdade perante a lei e a dignificação social dos cidadãos com deficiência, consagrado na Constituição da República Portuguesa de forma universal (Fontes, 2009).

Ainda no ano de 2006 é publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, para o 1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade para os anos de 2006 a 2009, um documento que tem por base a Lei n.º 38/2004 e que, curiosamente, apesar de claramente rejeitar o modelo médico individual no seu enquadramento da deficiência, incluindo as terminologias, conceitos e definições centradas na deficiência e na pessoa, retoma termos como ‘reabilitação’ ou ‘integração’ no seu texto a par com o termo ‘inclusão’, para além de assumir como órgão de consulta o Conselho Nacional de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, criado em 1997 para substituir o Conselho nacional de Reabilitação.

O recente Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem norteado a política e práticas educativas dos últimos anos relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e, assumindo uma linguagem claramente inclusiva, redefine as medidas educativas a aplicar a estes alunos, desde adequações relativas ao processo de matrícula na escola ao apoio pedagógico personalizado, passando por adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação, tecnologias de apoio, currículo específico individual, programa educativo individual, plano individual de transição, criação de unidades de ensino estruturado e unidades de apoio especializado. No ano seguinte, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, consagra a obrigatoriedade escolar para todos os jovens dos cinco aos dezoito anos de idade, ou aquando da obtenção do diploma de curso de nível secundário de educação, aplicável igualmente aos alunos com necessidades educativas especiais, de forma universal e gratuita. O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto visa adaptar o regime legal existente ao alargamento da escolaridade obrigatória estabelecido pela Lei n.º 85/2009, estabelecendo medidas de prevenção do insucesso e abandono escolar e garantindo a continuidade do currículo específico individual no ensino secundário aos alunos com necessidades educativas especiais que dele usufruíram no ensino básico. Para além disso, garante a gratuitidade do transporte escolar para estes alunos.

Já a recente Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro, pegando no artigo 21º do Decreto – Lei n.º 3/2008 relativamente aos apoios especializados, mantém nas escolas a responsabilidade em assegurar o processo de transição dos alunos com currículo específico individual para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição a iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, de acordo com o previsto no artigo 14º do mesmo Decreto – Lei. É, no entanto, definida uma matriz curricular de vinte e cinco horas letivas semanais, de carácter estruturante e simultaneamente

flexível, capaz de responder às necessidades específicas de cada aluno, com recurso às instituições de educação especial, preferencialmente aos centros de recursos para a inclusão, em ação coordenada com as escolas de forma a estabelecerem parcerias. Esta Portaria, no artigo 6º, define três categorias de formadores e os seus conteúdos funcionais: monitores, técnicos e mediadores, responsáveis por vinte horas do currículo, sendo estas da responsabilidade das instituições de educação especial. Aos professores de educação especial são atribuídas as competências do planeamento, desenvolvimento e avaliação das restantes cinco horas letivas da componente escolar do currículo, designadamente para Comunicação e Matemática, sendo apenas a afetação destes docentes da responsabilidade do Ministério da Educação.

Como conclusão, na opinião de Fontes (2009), as políticas produzidas em Portugal relativamente à deficiência têm-se caracterizado “por uma falta de organização e planeamento, pela sua construção a “conta-gotas” e muitas vezes inconsequente” (p. 89) e, até muito recentemente, “conceptual e ideologicamente baseadas num modelo médico e individual de deficiência cujos reflexos podem ser constatados na sua incapacidade para questionar e eliminar a discriminação e exclusão das pessoas com deficiência na sociedade portuguesa” (p. 89). É, na opinião do autor, demasiado recente a emergência de uma abordagem política centrada nos direitos das pessoas com deficiência e nos seus aspetos sociais para que o seu impacto a longo prazo possa ser avaliado.

### **3. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental**

O recente termo Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental proposto pela American Association on Intellectual Developmental Disabilities, ou AAIDD, para a situação previamente conhecida como Deficiência Mental, tem sido objeto de amplo debate desde há uns anos, como aliás o foram todas as alterações anteriores à terminologia usada em cada momento.

Sendo essencialmente uma construção social, a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, ou, abreviadamente, DID, tem, no entanto, um forte impacto nos domínios da saúde pública, educação e economia de todos os países (Tassé, 2013). Segundo este autor, poder-se-á pensar que as questões de terminologia serão de somenos importância, mas é fundamental considerar que um termo, ao ser utilizado oficialmente, seja facilitador no que diz respeito à sua identificação e comunicação, que não levante obstáculos na sua aceitação por parte de todos os interessados e que não lhe seja negada uma validação clínica.

É importante não perder de vista que o objetivo primordial de uma construção social relativamente a algum tipo de situação, como no caso da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, é facilitar a identificação de grupos de pessoas que necessitam de algum tipo de estudo ou apoio especializado (Tassé, 2013).

A terminologia utilizada em cada época depende diretamente da corrente conceptual relativa à situação a que é relativa, pelo que é importante compreender as principais correntes conceptuais ligadas à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.



### **3.1. Principais correntes conceptuais da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

Até aos princípios do séc. XIX, a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento ou Deficiência Mental, como era reconhecida oficialmente, era tratada indistintamente como uma demência, na categoria genérica das doenças mentais. Esquirol (1818) terá sido o primeiro médico a distingui-la, considerando que a Amência, ou Deficiência Mental, não era uma doença, segundo a concepção de doença da época, e sim o produto de situações de carência ou acidentes pré ou peri-natais. No entanto, seria a partir dos finais do século XIX que o interesse em sistematizar os conhecimentos relativos a esta perturbação intensificariam o interesse no estudo da Deficiência Mental de uma forma mais científica, de modo a tentar elaborar um conceito para a mesma. Desenvolveram-se assim variados estudos na área da percepção e da memória, no âmbito do que é hoje a psicologia científica (Falconi & Silva, 2010).

Cedo se percebeu que, dada a variabilidade existente no amplo espectro do que se designava por Deficiência Mental, particularmente à medida que se foram conhecendo as diferentes origens etiológicas desta perturbação e se foram desenvolvendo modelos teóricos para a explicar, que uma definição consensual iria ser difícil de adotar. A realidade é que a definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento não é, ainda hoje, consensual, uma vez que existe alguma variabilidade de opiniões, tanto de autores como de organismos científicos.

Para Albuquerque (1996), podem, no entanto, considerar-se quatro grandes correntes conceptuais dominantes no séc. XX na caracterização da então designada Deficiência Mental: como défice intelectual, como défice intelectual e adaptativo, como défice cognitivo e como défice socialmente definido.

Ao analisar estas quatro correntes, no que diz respeito à concepção da Deficiência Mental como défice intelectual, a mesma evoluiu a partir da concepção de inteligência proposta por Binet (1905) no início do séc. XX, o qual entendia a inteligência como um fenómeno singular, unitário e indivisível, inato ao indivíduo, e mensurável (Gardner, 1983). Nesta sequência foi concebida, em colaboração com Simon (1905), uma Escala Métrica de Inteligência, a qual pretendia medir o quociente intelectual de qualquer indivíduo a partir de uma série de testes padronizados, os testes de QI, abreviatura de Quociente de Inteligência. A partir dos resultados obtidos, pretendia-se traduzir, sob a forma numérica, a habilidade de um indivíduo para lidar com diversas matérias académicas, como vocabulário, informação

assimilada, memorização numérica, aptidões aritméticas, discriminação, resolução de problemas, entre outras. De acordo com Costa (1993), o êxito da sua aplicação e disseminação pela população em geral, levou à determinação psicométrica da Deficiência Mental, sendo responsável pela difusão de noções a ela associadas como ‘Idade mental’<sup>1</sup> ou ‘Debilidade psicométrica’ (Cavalcanti, 2007), equacionando assim, de forma mensurável, os atrasos do desenvolvimento intelectual, gerando uma série de suposições e práticas que resultaram na ligação da Deficiência Mental ao resultado obtido no teste de inteligência. Assim, qualquer desempenho inferior à norma padronizada era confirmado e explicado pelo respetivo baixo QI apresentado (Albuquerque, 1996). Esta abordagem era demasiado determinista, desvalorizando fatores ambientais ou o treino como processos de alteração do próprio desempenho medido.

Particularmente a partir dos anos 30, as muitas críticas que se foram levantando relativamente a esta conceção, inclusive aos testes de QI e às suas interpretações, conduziram ao reconhecimento da importância do contexto social no processo de aprendizagem, o qual demonstrava frequentemente a pouca capacidade de previsão do QI medido para o sucesso real de muitos indivíduos ao longo da sua vida pessoal (Gardner, 1983). Os próprios limites estipulados para os vários QI foram sendo alterados com a evolução social, demonstrando o seu fraco determinismo, particularmente ao verificar-se nas escolas a prevalência muito elevada de crianças correspondendo, em termos de QI, a Deficiência Mental ligeira e, coincidentemente, pertencendo a grupos minoritários étnicos, raciais e de classes sociais mais desfavorecidas, tornando-se cada vez mais clara a relação direta entre os resultados do QI destas crianças e as variáveis étnicas, socioeconómicas e culturais. Esta relação tornou-se mais evidente ao verificar-se que os desempenhos intelectuais e escolares poderiam ser alterados, de forma significativa, através de intervenções educativas, o que era incompatível com a hipótese de uma etiologia orgânica inata da inteligência, como a perspetivava Binet (1905).

Nos dias de hoje, e sob uma perspetiva inclusiva da deficiência, a importância atribuída aos testes de inteligência na identificação da Dificuldade Intelectual e

---

<sup>1</sup> A idade mental é conceptualizada como o “nível de capacidade geral que um indivíduo atingiu, em correspondência ao nível médio próprio de uma determinada idade (cronológica) para a maioria dos indivíduos” (Falconi & Silva, 2010, citado por Fierro, 2004, p.194). O quociente intelectual é calculado matematicamente pela divisão da idade mental pela idade cronológica, multiplicando o resultado por 100 (Falconi & Silva, 2010).

Desenvolvidamental torna-se ainda mais polémica, pelo seu carácter ‘estigmatizador e segregacionista’, como refere Albuquerque (1996).

Com a corrente conceptual que perspectivava a Deficiência Mental como resultado conjunto de um défice intelectual e de um défice adaptativo, passou a considerar-se que o limiar de Q.I. igual ou inferior ao valor 70, em um ou mais testes estandardizados de inteligência, seria o limite superior da deficiência mental ligeira, sendo também determinante para a classificação da mesma o comportamento adaptativo da pessoa. Este comportamento adaptativo era já anteriormente observado para avaliar a Deficiência Mental, com grande ênfase dada à ‘incompetência social’, ou seja a maior ou menor capacidade de lidar com as exigências do meio. Consideraram-se então inerentes ao comportamento adaptativo a inteligência prática, relacionada com as práticas da atividade do dia-a-dia, e a inteligência social, relacionada com a compreensão do comportamento dos outros e das suas expectativas sociais, assim como da capacidade de julgar corretamente o próprio comportamento.

Como referem Vieira e Pereira (2010), pode assim definir-se o comportamento adaptativo como “a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural” (p. 45). Os autores referem ainda o estudo clássico de Sloan e Birch (1955) que defendia que o comportamento adaptativo podia ser também o somatório de vários comportamentos, e que, de acordo com Mercer (1977), esses comportamentos manifestar-se-iam de forma distinta em diferentes contextos sociais como a família, a escola, a comunidade e entre pares. Mas, por esta perspetiva, questionam os autores, como é então possível avaliar o comportamento adaptativo a partir de contextos tão diferentes e sem um padrão de medida? Segundo a então designada American Association on Mental Retardation, ou AAMR, (1983) esta avaliação só seria possível com base em observações de campo em diferentes locais e por períodos de tempo longos, e não por aplicação de testes estandardizados, análogos aos utilizados na medição da inteligência. As diferenças entre ambas as avaliações passavam, por um lado, pela obtenção de um índice de modelos de comportamento pessoal, medindo o mesmo em diferentes áreas da vida diária, através de informação, usualmente obtida por intermédio de entrevistas a pessoas que conhecessem o sujeito avaliado, no caso da avaliação do comportamento adaptativo, ao contrário do que se passava na medição da inteligência, uma vez que com esta pretendia-se obter indicadores dos níveis mais elevados da capacidade potencial da pessoa avaliada, recorrendo a testes estandardizados com um grupo de controlo, os quais se centrariam na linguagem e nas capacidades de raciocínio (Vieira & Pereira, 2010).

A definição de Deficiência Mental de 1992 da então AAMR, quando revista em 2002, propôs uma modificação no sistema de classificação baseado no Q.I., recomendando a sua substituição por outro que se centrasse na intensidade dos apoios de que as pessoas com Deficiência Mental necessitariam, enfatizando a importância do processo interativo entre as limitações funcionais próprias das pessoas com a deficiência e as possibilidades adaptativas que teriam disponíveis no seu contexto ambiental (Falconi & Silva, 2010). Desta forma, em vez de as enquadrar em níveis graduativos de Deficiência Mental, deveria procurar-se fazê-lo através do diagnóstico da sua necessidade de apoio, fosse ele intermitente, limitado, extensivo ou persistente ao nível das várias dimensões do seu funcionamento, tais como a intelectual, a adaptativa, a emocional e a física.

Para efeitos práticos, procurando estabelecer uma correspondência entre os graus de deficiência mental usados com base nos testes de QI e os vários níveis de apoio com base nas necessidades individuais, designações como ‘pessoa com Deficiência Mental ligeira’ poderiam dar lugar a expressões alternativas, consoante o caso, como por exemplo: “pessoa com Deficiência Mental que requer apoios intermitentes nas competências sociais e nas aptidões académicas funcionais” (Albuquerque, 1996, p. 21) ou “pessoa com Deficiência Mental que requer apoios intermitentes na utilização de recursos comunitários ou no trabalho” (p. 22).

Num enquadramento inclusivo, a adoção de um sistema de classificação baseado nas necessidades de apoio, contribuiria para que a Deficiência Mental deixasse de ser conceptualizada como um défice de natureza individual, para passar a ser a expressão da interação entre a pessoa e o meio em que se insere, considerando estes apoios como suportes na perspetiva da facilitação do seu exercício de cidadania, facilitando o seu pleno desenvolvimento, bem-estar e satisfação pessoais (Albuquerque, 1996).

A corrente que perspetivava a Deficiência Mental como um défice cognitivo baseou-se nos muitos estudos efetuados ao longo de décadas sobre o desenvolvimento e funcionamento cognitivos, designadamente nos trabalhos de Vygotsky, o qual se opunha aos procedimentos de diagnóstico que se baseassem em abordagens quantitativas, particularmente porque, segundo o autor, os testes mentais eram aplicados em condições artificiais, fora do contexto quotidiano dos indivíduos a eles sujeitos, o que, por natureza, os conduzia a um desempenho inferior. Para Vygotsky, as bases do desenvolvimento das crianças com Deficiência Mental e das crianças normais eram as mesmas, sendo diferentes as especificidades nas respetivas estruturas orgânica e psicológica, assim como no tipo de

desenvolvimento e a personalidade. Vygotsky, considerando que qualquer indivíduo teria uma certa plasticidade cerebral que lhe permitiria algum desenvolvimento e progresso intelectual, era a favor de uma mediação significativa, tanto nos processos de desenvolvimento das crianças normais como nas em situação de Deficiência Mental, com o objetivo de as ajudar a superar dificuldades e recuperar possíveis desfasamentos cognitivos (Cavalcanti, 2007).

Nesta perspetiva, segundo refere Albuquerque (1996), “as manifestações principais da deficiência mental, situam-se na menor eficiência em situações de aprendizagem, de aquisição de aptidões e de resolução de problemas” (p. 25). Daqui resultaram variadas propostas, muitas vezes controversas, na tentativa de explicar os aspetos cognitivos da Deficiência Mental, sendo de salientar dois modelos teóricos opostos que têm suscitado grande debate: o Modelo do Desenvolvimento, ou Desenvolvemental, que caracteriza a Deficiência Mental como um atraso no desenvolvimento individual, e o Modelo da Diferença, ou Deficitário, que caracteriza a Deficiência Mental como a expressão de défices qualitativos específicos.

O Modelo Desenvolvemental tem sido defendido por autores como Zigler e os seus seguidores (1967, 1979, 1986), contemplando principalmente os deficientes mentais sem etiologia orgânica, correspondendo ao grau ligeiro da deficiência mental, e para quem estes apresentam a mesma sequência de estádios de desenvolvimento cognitivo que os sujeitos não deficientes mentais, diferindo no ritmo mais lento de desenvolvimento dos processos cognitivos, atingindo assim, no final do período do desenvolvimento, um nível cognitivo final inferior ao dos não deficientes, estabelecendo um princípio denominado por Hipótese da Sequência Semelhante. Para uma mesma ‘idade mental’, estas pessoas deverão manifestar desempenhos idênticos em provas cognitivas idênticas, relativamente às pessoas não deficientes, de acordo com outro princípio denominado como Hipótese da Estrutura Semelhante.

Assim, ao nível do desenvolvimento cognitivo, a Deficiência Mental caracteriza-se pela ocorrência de fenómenos de lentidão, pelo abrandamento progressivo da construção operatória concreta, e pela fixação em estádios anteriores do desenvolvimento, que ressurgem sempre que a pessoa com deficiência mental está em processo de passagem a um nível de organização cognitiva superior (Albuquerque, 1996).

Já o Modelo Deficitário, ou Modelo da Diferença, como também é conhecido, defende que as pessoas com Deficiência Mental manifestam défices cognitivos específicos que não se ficam apenas pelas diferenças no ritmo e no nível de desenvolvimento final. Em

qualquer altura do desenvolvimento, e para a mesma ‘idade mental’, estas pessoas exibem uma clara inferioridade nos desempenhos, relativamente a pessoas sem Deficiência Mental, inferioridade essa que tende a acentuar-se ao longo do processo de desenvolvimento, de acordo com um fenómeno denominado como Défice da Idade Mental.

No entanto, de acordo com Albuquerque (1996), variadas práticas de educação cognitiva com crianças e jovens com Deficiência Mental têm contribuído para a evidência de que estas pessoas revelam uma plasticidade potencial de desenvolvimento cognitivo, como previa Vygotsky, possibilitando-as de ultrapassar o fenómeno do Défice da Idade Mental devido à ocorrência de alterações cognitivas estruturais e funcionais através do ensino de estratégias.

Na realidade, nenhum dos modelos teóricos se exclui mutuamente nos seus postulados, e vários autores como Baumeister (1984), Sternberg e Spear (1985), Kahn (1985), Detterman (1987), e Paour (1992), perante a complexidade e heterogeneidade que caracterizam os vários aspetos da Deficiência Mental, e a variedade considerável de características cognitivas nas pessoas nesta situação, que as diferenciam do resto da população, consideraram que nenhuma das teorias por si só conseguiria abarcar todos estes aspetos, sendo mais realista a conciliação dos dois modelos referidos, cada qual fornecendo uma explicação válida para alguma das múltiplas facetas da Deficiência Mental (Albuquerque, 1996).

No que diz respeito à perspectiva da Deficiência Mental como um défice socialmente definido, postulava-se que a sua ocorrência não estaria desligada dos contextos socioculturais em que o indivíduo se insere, os quais têm, obrigatoriamente, uma dimensão neste enquadramento. De acordo com Albuquerque (1996, p. 29), “A investigação documenta variações transculturais no significado e definição da deficiência mental, reforçando a noção de que a identificação dos deficientes mentais se apoia em critérios socioculturais”, e, reportando-se à proposta de Mercer (1970, 1973), da definição de Deficiência Mental sob uma ‘perspectiva de sistema social’, refere que, de acordo com a mesma, a Deficiência Mental, particularmente a ligeira, “não é uma característica, fenómeno ou condição individual, mas antes um estatuto e um papel desempenhados por um indivíduo num ou nalguns sistemas sociais específicos, e não necessariamente em todos” (p. 29).

### **3.2. Definições, caracterização e evolução dos conceitos de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

De acordo com as linhas conceptuais anteriormente apresentadas para a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, variadas tentativas foram sendo propostas para uma definição da mesma, tendo em conta a evolução das próprias concepções propostas ao longo do tempo. Particularmente importante nesse papel tem sido a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, ou AAIDD, anteriormente designada como American Association on Mental Retardation, ou AAMR, e inicialmente criada em 1876 como American Association on Mental Deficiency, ou AAMD, pelas investigações efetuadas neste campo desde os finais do séc. XIX até à atualidade, designadamente no que diz respeito à terminologia e classificação da Deficiência Mental (Falconi & Silva, 2010) ou, como é actualmente designada, Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.

A partir do séc. XX, quando a anteriormente designada Deficiência Mental começou a ser distinguida da demência, as primeiras tentativas para a sua caracterização possuíam ainda conceitos muito discutíveis e controversos. Por exemplo, Tredgold (1908), designando-a por “Amência”, caracterizou-a como “um estado de defeito mental de nascença, ou adquirido em idade precoce, devido ao desenvolvimento incompleto do cérebro, tendo como consequência o facto da pessoa afetada não ser capaz de realizar os seus deveres como membro da sociedade, de acordo com o que dele é esperado socialmente” (Tredgold, 1908, p. 2). Anos depois, em 1937, o autor redefinia-a como “um estado de desenvolvimento mental incompleto, num grau e forma tais que o indivíduo é incapaz de se adaptar ao ambiente normal dos seus companheiros de forma a manter uma existência independente de supervisão, controle ou apoio externo (Tredgold, 1937, p. 4). Mais tarde, Doll (1941) considerou seis critérios para a sua caracterização, designadamente: a incompetência social, a subnormalidade mental, o atraso no desenvolvimento, o qual se prolonga pela maturidade, de origem constitucional e essencialmente incurável (Smith, 1999).

Em 1959, a AAMR passou a utilizar o termo ‘Retardamento Mental’ o qual se referia ao “funcionamento intelectual geral abaixo da média, originando-se durante o período de desenvolvimento”, e estando associado a um “prejuízo no comportamento adaptativo. Dessa forma, a pessoa com retardamento mental é incapaz de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, dentro do grupo social” (Cavalcanti, 2007, p. 78). Refere o autor que os testes de inteligência eram utilizados como instrumento de diagnóstico,

permitindo categorizar o Retardamento Mental em cinco escalões de intensidade: limítrofe, leve, moderado, severo e profundo. Estas categorias passaram a ser utilizadas como referência oficial na sua classificação.

Seria, posteriormente, com Heber (1961) que se daria a ampla aceitação da inclusão do comportamento adaptativo na caracterização do Retardamento Mental, o qual o conceptualizava como um funcionamento intelectual abaixo do normal cujo QI deveria apresentar um valor máximo de 85 com pelo menos uma competência com um desvio-padrão abaixo da média, déficit esse que se originava durante o período do desenvolvimento, dos zero aos dezasseis anos, associado a um prejuízo no comportamento adaptativo (Smith, 1999).

No ano de 1973, a AAMR, mantendo os três componentes designados por Heber na caracterização do Retardamento Mental, respetivamente o funcionamento intelectual abaixo do normal, originado no período de desenvolvimento, com prejuízo no comportamento adaptativo, elevou o período estabelecido do desenvolvimento para os dezoito anos, considerando um valor limite de QI de 70 ou abaixo deste para o funcionamento intelectual, com pelo menos duas competências com desvios padrões abaixo da média. O significado de 'comportamento adaptativo deficiente' foi também clarificado como a incapacidade da pessoa alcançar uma independência pessoal e uma responsabilidade social dentro da norma (Grossman, 1983). Esta caracterização seria revista em 1977, considerando que pessoas com resultados de QI até ao valor 80 podiam ainda ser classificadas dentro do espectro do retardamento mental ligeiro se o seu comportamento adaptativo fosse significativamente deficiente (Grossman, 1983).

No ano a seguir, em 1978, o I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial promovido pelo Council for Exceptional Children, na Escócia, utilizando o termo 'Deficiência Mental', avançava com uma definição para a mesma considerando o funcionamento cognitivo em detrimento do intelectual:

A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controle e de relação com o envolvimento (Vieira & Pereira, 2010, p. 43).



Os termos ‘Deficiência Mental’ e ‘Retardamento Mental’ passaram a ser utilizados quase indistintamente a partir dos anos 80, consoante os autores, e, em 1985, a Organização Mundial de Saúde, ou OMS, caracterizava a Deficiência Mental como um processo que deve ser analisado globalmente no âmbito da pessoa, da família e da sociedade, uma vez que tem como origem uma deficiência biológica que provoca uma incapacidade funcional, a qual limita essa pessoa relativamente ao desempenho esperado de acordo com a sua idade, sexo e contexto social. Em virtude dessa limitação, as relações dessa pessoa com o meio têm um reflexo negativo, resultando numa deficiente adaptação, acompanhada de alguma exclusão social (Cavalcanti, 2007).

Novamente, em 1992, a American Association on Mental Retardation recapitulou a sua caracterização de 1977, apurando o significado de ‘limitações no comportamento adaptativo’, discriminando as áreas do mesmo onde podem ocorrer essas limitações:

Deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação dos tempos livres e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos (AAIDD, 2013).

A operacionalização do critério de ‘funcionamento intelectual significativamente abaixo da média’ ainda recorre, nesta definição, à anterior classificação qualitativa de ‘ligeira’, ‘moderada’, ‘grave’ ou ‘profunda’, correspondente a intervalos de valores de QI, mas estes passam a ser considerados como uma aproximação, sujeita a uma avaliação clínica, e não como valores fixos. A flexibilidade aconselhada na determinação dos limiares de Q.I. advém do reconhecimento da sua artificialidade, uma vez que as avaliações psicométricas têm um carácter impreciso e falível (Albuquerque, 1996).

Em 2002, a AAMR voltou a rever a sua definição, considerando que as limitações nas capacidades do comportamento adaptativo devem incidir sobre três grandes áreas fundamentais que englobam as anteriormente designadas: conceptuais, sociais e práticas, respetivamente, e, para além das limitações cognitivas, é necessário que a pessoa com

Deficiência Mental mostre ter um nível abaixo da média relativamente a duas ou mais competências em pelo menos uma das três grandes áreas. É também nesta revisão que a AAMR propôs formalmente o abandono dos graus de comprometimento intelectual a favor de uma escala de graduação das medidas de apoio necessárias às pessoas com défice cognitivo, salientando o papel do processo interativo que se desenvolve entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponibilizadas nos seus ambientes. Como sublinham Falconi e Silva (2010):

Essa nova concepção da deficiência intelectual implica transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos, estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem (p. 8).

Neste seguimento, em 2004, com a Declaração de Montreal, o termo ‘Deficiência Intelectual’ começou a ser mais utilizado por alguns autores em substituição de ‘Deficiência/Retardamento Mental’, sendo que esta questão da substituição pelo novo termo já não era nova (Belo, Caridade, Cabral, & Sousa, 2008). Esta substituição, para além das razões relativas ao estigma social que o termo ‘mental’ acarreta, apoiou-se em razões de natureza conceptual, uma vez que o termo ‘Deficiência Mental’ centra-se nas limitações da própria pessoa, acarretando ainda de forma subjacente uma perspetiva meramente biológica da deficiência, como uma condição interna. Na realidade, o termo reporta-nos para a ideia de uma condição fixa na limitação do funcionamento neurológico, o que é demasiado determinante. Ao se utilizar o termo “Deficiência Intelectual”, o foco desloca-se para a forma como as capacidades da pessoa com a deficiência interagem com o contexto (ambiental, social) em que a mesma funciona, ou seja, não sendo uma condição mas sim um estado de funcionamento (Wehmeyer, et al., 2008), de carácter interativo e, portanto, dinâmico. Assim, esta alteração pretendeu aproximar o termo utilizado à caracterização então proposta pela AAMR e já seguida por várias organizações.

Nesta sequência, mais recentemente, a agora designada American Association on Intellectual Developmental Disabilities, ou AAIDD, propôs então a alteração oficial da terminologia de ‘Deficiência Intelectual’ para ‘Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento’. Na realidade, um dos argumentos utilizados em defesa desta proposta

centrou-se no facto do conceito de deficiência ser entendido como um défice, mais uma vez centrado num traço ou característica da própria pessoa pela qual a mesma é representada socialmente, tendo sempre subjacente uma avaliação, a qual se torna inevitavelmente estigmatizante, ignorando assim o contexto social do comportamento adaptativo. O termo ‘dificuldade’ é, por outro lado, focado na expressão das limitações do funcionamento individual em determinado contexto social (Schalock, et al., 2007). Estas limitações, é certo, colocam a pessoa em desvantagem no que diz respeito à forma como funciona no seu ambiente social, pelo que “devem ser consideradas atendendo ao contexto e a fatores pessoais, bem como às necessidades de apoios individualizados” (Belo, Caridade, Cabral, & Sousa, 2008, p. 8). Trata-se de uma perspetiva ecológica que, ao focar-se na interação pessoa – ambiente, reconhece, com a prestação de apoios individualizados de uma forma sistematizada, que é possível melhorar o funcionamento humano (Schalock, et al., 2007).

Para Wehmeyer et al (2008) trata-se de um conceito que traduz um estado multidimensional do funcionamento humano, ao invés da conceção unidimensional centrada num défice da mente. Verifica-se ainda que a terminologia proposta é igualmente abrangente no que diz respeito às áreas do comportamento adaptativo através da associação ao termo ‘desenvolvimento’, expressando “a interação da pessoa – meio na sua diversidade contextual (...) e respetiva validade ecológica” (p. 8).

Desta forma, entendeu a AAIDD que o termo ‘deficiência’ entrava em conflito com a caracterização mais recentemente proposta por esta mesma entidade. Esta proposta de alteração teve, no entanto, que garantir que o novo termo abrangia a mesma exata população de indivíduos previamente diagnosticados para a Deficiência/Retardamento Mental, em toda a sua caracterização (número, tipo, nível e duração) sem afetar as suas necessidades de apoio e serviços especializados (Wehmeyer, et al., 2008). Além disso, todos os grupos interessados, incluindo as próprias pessoas com dificuldades deste tipo e os seus familiares, teriam de se sentir representados pelo novo termo (Tassé, 2013). Este autor sugere que, ao invés de se considerar que este novo termo corresponde a uma nova classificação, ele deverá na realidade corresponder a uma melhor representação das pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, sendo já um facto presente em leis estatutos federais nos Estados Unidos da América desde 2010.

### **3.3. Etiologia e diagnóstico da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

Apesar das concepções e classificações da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento terem sido alteradas ao longo do tempo, na área da saúde ainda é referida como Deficiência Mental, com base no sistema qualitativo estruturado em graus de comprometimento intelectual ligeiro, moderado, severo ou profundo.

Como exemplo, Vieira e Pereira (2010), considerando o pressuposto de que todas as pessoas são educáveis e que a Deficiência Mental<sup>2</sup> corresponde a um estado de funcionamento no presente, que pode ser melhorado recorrendo aos apoios adequados, então, podendo ser melhorado, faz todo o sentido a existência de um processo de ensino funcional, do qual deverão fazer parte todos aqueles que interagem com a pessoa com Deficiência Mental, seja na escola, na família ou na comunidade, com vista à compensação da desvantagem que esta pessoa apresenta, à partida, na sua adaptação ao meio. Para estes autores, no que diz respeito ao diagnóstico da Deficiência Mental, existe alguma convergência sobre alguns aspetos importantes a considerar, tendo em conta os seguintes pressupostos:

1- Para ser válida, uma avaliação da Deficiência Mental tem de ter em conta tanto a diversidade cultural como a linguística, as diferentes capacidades de comunicação e os vários fatores de comportamento envolvidos;

2- As limitações no comportamento adaptativo do indivíduo, decorrentes da Deficiência Mental, devem ser avaliadas nos mesmos ambientes sociais e contextos dos seus colegas e companheiros da mesma idade, constituindo assim um índice das suas necessidades de apoio;

3- É frequente a coexistência de limitações específicas nalgumas capacidades adaptativas, com outras capacidades bem desenvolvidas;

4- Em geral, é possível melhorar o funcionamento da pessoa com Deficiência Mental utilizando os apoios adequados durante o tempo necessário.

Assim, Vieira e Pereira (2010), adoptando a definição estabelecida pela então designada AAMR<sup>3</sup>, consideram ainda, como aspetos essenciais a considerar em qualquer análise, o funcionamento cognitivo, o comportamento adaptativo e o período de desenvolvimento da pessoa com Deficiência Mental, este entendido como o período compreendido entre o nascimento e os dezoito anos de idade, além da ocorrência de défices

---

<sup>2</sup> Termo utilizado pelos autores, como sinónimo de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento.

<sup>3</sup> American Association on Mental Retardation

no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, os quais devem situar-se neste período para que a pessoa seja classificada com Deficiência Mental.

Os autores caracterizam ocorrências que, de acordo com as várias fases do desenvolvimento, podem levantar suspeitas da presença de Deficiência Mental. Por exemplo, durante a primeira infância, se uma criança for mais lenta do que os seus companheiros no desenvolvimento de competências sensório-motoras, de comunicação, independência pessoal e socialização, isto pode indiciar um atraso no desenvolvimento, indicador de Deficiência Mental. Já na segunda infância e puberdade, a partir dos cinco anos de idade, as ocorrências que levam à suspeita de deficiência mental estão relacionadas com deficiências detetadas nas aprendizagens básicas escolares, no raciocínio, no juízo e na percepção social. Por sua vez, durante a adolescência e a vida adulta, são indícios de deficiência mental as dificuldades na realização de atividades vocacionais e nas responsabilidades sociais (Vieira & Pereira, 2010).

Com referência a Zigler e Hodapp (1986), Vieira e Pereira (2010) classificam a Deficiência Mental em duas categorias: familiar e orgânica. A primeira, familiar, diz respeito às pessoas em que o baixo nível intelectual não tem uma causa orgânica congénita mas é sim devido a um “património genético de baixo potencial”, que é, muitas vezes agravado quando o desenvolvimento se faz num meio pouco estimulante. No segundo caso, a orgânica, como causas orgânicas os autores consideram ocorrências durante ou após a gravidez das mães, como episódios de anoxia, infeções pré, peri ou pós-natais, sem qualquer base genética.

Em termos médicos, considera-se habitualmente que os fatores etiológicos da Deficiência Mental podem ser de origem genética ou ambiental em cerca de 70% dos casos, por vezes de origem multifatorial ou, em cerca de 30% dos casos, de causa desconhecida (Silvia & Dessen, 2001). Estes fatores, consoante a fase do desenvolvimento em que ocorrem, podem ser divididos em: fatores pré-natais, tanto de origem genética como ambiental, muitas vezes multifatorial, fatores perinatais, de origem unicamente ambiental, e fatores pós-natais, de origem também ambiental. De salientar que, das ocorrências no período pré-natal, apenas 1 a 2% dos nascimentos correspondem à atuação de fatores de origem unicamente genética, sendo os restantes de ocorrências de origem ambiental ou multifatorial.

Almeida (2007) considera que os fatores de risco podem organizar-se em fatores de natureza biomédica, social, comportamental e educacional, podendo resultar de uma atuação conjunta de todos estes ou de apenas um ou outro fator isolado. De acordo com a autora, baseando-se em dados da AAMR, podemos encontrar as seguintes causas mais importantes:

**Quadro 1 - Fatores etiológicos mais comuns da Deficiência Mental/Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental**

OCORRÊNCIA	FATORES BIOMÉDICOS	FATORES SOCIAIS	FATORES COMPORTAMENTAIS	FATORES EDUCACIONAIS
- No período pré-natal.	- Distúrbios genéticos / cromossômicos com síndromes várias; - Infecções várias.	- Pobreza; - Má nutrição materna; - Violência doméstica;	- Uso de drogas/medicamentos/ álcool/tabaco; - Imaturidade parental.	- Deficiência cognitiva parental sem apoio; - Falta de preparação parental.
- No período perinatal.	- Prematuridade; - Lesões congénitas; - Distúrbios neo-natais.	- Falta de acesso a cuidados médicos.	- Rejeição/abandono parental da criança.	- Falta de encaminhamento médico.
- No período pós-natal.	- Lesões cerebrais traumáticas, por doença ou má nutrição. - Distúrbios convulsivos, degenerativos.	- Falta de estimulação; - Incapacidade do cuidador; - Pobreza; - Doenças.	- Negligência, abuso, violência, privação;	- Diagnóstico, intervenção tardios; - Educação, apoio familiar inadequados; - Incapacidade parental.

Fonte: Almeida (2007, p.18)

Segundo Vieira e Pereira (2010), considerando a escala qualitativa de Deficiência Mental proposta pela AAMR com correspondência à escala psicométrica de QI, existe uma relação entre QI baixos, inferiores a 50, e uma causa de origem orgânica específica, que pode ser desde uma síndrome genética a infecções pré, peri ou pós natais.

Já o diagnóstico é sempre complexo, uma vez que deve passar por avaliações, de natureza clínica, ao comportamento adaptativo e à inteligência. A avaliação clínica consiste em exames médicos e testes específicos, em conjunto com uma anamnese detalhada da pessoa com Deficiência Mental, tentando determinar se a origem é orgânica, ambiental, psicopatológica ou mista. Quanto à avaliação do comportamento adaptativo, existem vários métodos, usados consoante o objetivo específico pretendido. Em geral, estas avaliações pretendem determinar o nível de aptidão que uma pessoa demonstra em resposta à interação com o seu meio ambiente. No entanto, como foi referido anteriormente, de acordo com as conclusões de Sloan e Birch (1955), o comportamento adaptativo é o somatório de vários

comportamentos em variados domínios e, como tal, não existe uma avaliação padronizada para todos. Assim, seguindo a proposta da AAMR de 2002, podem avaliar-se aspetos nas três grandes áreas, conceptual, social e prática, preferencialmente nas etapas principais do desenvolvimento, obtendo-se um perfil global do comportamento adaptativo. Como é referido em Almeida (2007), dos instrumentos padronizados de avaliação utilizados destacam-se a Escala Revista do Comportamento Adaptativo de Vineland, a Escala do Comportamento Adaptativo da AAMR e a Escala Revista de Comportamento Independente.

Na avaliação da inteligência, apesar das contestações, a utilização de testes de medição do QI ainda é o processo mais referenciado pelos especialistas, se bem que em duas abordagens possíveis: a Avaliação Psicométrica, de carácter quantitativo, e a Observação Global Qualitativa, como é referido em Almeida (2007), a qual pretende integrar as múltiplas inteligências. No entanto, esta última é vaga e pouco precisa, constituindo a prática avaliativa menos aceite.

A quantificação de um QI médio global na população humana em geral, em diversos itens, é próxima do valor 100, considerando-se no domínio da deficiência mental os valores abaixo de 70, desde que a avaliação ao comportamento adaptativo indicie também a ocorrência de deficiência. Para este efeito existem variadas escalas de avaliação, como a concebida por Binet-Simon (1905), como as de Wechsler (1939), tanto para crianças como para adultos, ou a de Kaufman e Kaufman, entre outras (Mendoza, 2010).

#### **4. A percepção nas pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

O que é a percepção? Para Robert Efron (1969) a percepção é primeira forma de contacto cognitivo que o Homem tem com o mundo que o rodeia, e todo o seu conhecimento conceptual, ou é baseado, ou deriva desta forma primária de consciência.

Pela sua própria caracterização, associada ao comprometimento intelectual e do desenvolvimento, as pessoas com dificuldades nestes campos são muitas vezes consideradas pela sociedade como tendo uma capacidade inferior de perceber a realidade e o contexto sócio-ambiental onde se encontram. Esta perspectiva pode rapidamente conduzir à conclusão de que estas não são, em regra, capazes de assumir os papéis sociais normalizados esperados de um adulto (Wehmeyer & Metzler, 1995), mesmo nos casos em que a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento é moderada, comprometendo assim à partida, e por consequência, a sua capacidade de autodeterminação. Para Wehmeyer & Metzler (1995) a autodeterminação de uma pessoa está diretamente ligada à oportunidade desta poder ser um agente causal nas suas próprias escolhas e decisões, com vista a assegurar a sua qualidade de vida, livre de influências ou interferências externas indevidas, o que implica “ter a oportunidade de expressar preferências, indicar escolhas e tomar decisões” (p. 111).

Há que ter em conta que, segundo Schalock et al. (2002), a dificuldade intelectual afeta, na prática, a capacidade de uma pessoa poder fazer escolhas autodeterminadas. Mas como e até que ponto essa capacidade é afetada? Não será do âmbito deste trabalho aprofundar a discussão destas questões, mas estudos como o de Nota et al. (2007) sugerem que é fraca a relação existente entre o Quociente de Inteligência – QI, e a capacidade de autodeterminação, não podendo assim o QI prever o grau de autodeterminação de uma pessoa. Por outras palavras, a relação entre a dificuldade intelectual e a autodeterminação não parece ser um fator determinante e, pelo contrário, a oportunidade de poder fazer escolhas será um fator bastante mais importante.

Na realidade, apesar de a investigação apontar para que as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento apresentem, em geral, um nível de autodeterminação mais baixo para a mesma idade cronológica, relativamente a quem não apresenta estas dificuldades, não se deve inferir que este facto se deva a uma menor capacidade para se ser autodeterminado, uma vez que vários estudos sugerem claramente que estas pessoas têm bastante menos oportunidades de fazer as suas próprias escolhas, expressar as suas preferências e serem levadas em conta ao fazê-lo, na sua vida diária, seja por



constrangimentos impostos por aqueles com quem convivem no mesmo ambiente, por falta de estruturas ou serviços de apoio eficazes, ou por motivos económicos, uma vez que muitas pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidor não têm autonomia financeira ou vivem com pensões, subsídios ou ordenados muito baixos (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996).

A capacidade de autodeterminação é caracterizada por um funcionamento o mais autónomo possível, por um comportamento autorregulado, por uma capacidade de autorrealização e de autoestima, e por ter uma correlação positiva com a qualidade de vida das pessoas (Lachappelle, et al., 2005), a qual possui, por sua vez, uma estrutura multidimensional assente em domínios como o bem-estar emocional, o bem-estar material, o bem-estar físico, o desenvolvimento pessoal, as relações interpessoais, a inclusão social, os direitos e a autodeterminação (Schalock, et al., 2002).

Pode então a capacidade de autodeterminação ser estimulada em pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidor? De acordo com Wehmeyer, Agran e Huges (2000), variados estudos na área da psicologia e da educação revelam que a capacidade de autorregulação do comportamento pode ser aprendida, mesmo em casos de pessoas com um grau severo de dificuldades, tornando-se estas menos dependentes dos outros, expressando mais ativamente as suas preferências e fazendo escolhas, ou seja, tornando-se mais autodeterminadas.

Ser-se autodeterminado não implica que se tenha de ser totalmente independente e fazer tudo sozinho, e o facto de uma pessoa não ser totalmente independente na sua capacidade de decidir ou fazer escolhas não significa que essa pessoa não se possa tornar mais independente e mais participativa nas decisões que dizem respeito à sua vida (Wehmeyer, Agran, & Huges, 2000). Como referem estes autores, “Através de aprendizagem, oportunidades e suportes adequados pode tornar-se mais autodeterminada” (p. 65). E neste aspeto, uma sociedade e uma Escola inclusiva são fundamentais.

A inclusão, enquanto conceção, implica a participação de todos no exercício da cidadania e dos direitos humanos, com base na igualdade de oportunidades, designadamente para as pessoas com deficiência, sendo ratificada pela Resolução das Nações Unidas em 1993<sup>4</sup> A inclusão social tem, no entanto, como vimos anteriormente, uma componente subjetiva e afetiva inerente ao ser humano, fortemente relacionada com a representação social

---

<sup>4</sup> Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada pela Assembleia Geral, na sua 48ª sessão, a 20 de Dezembro de 1993

que as pessoas, em geral, atribuem às pessoas com deficiência, representações essas que se traduzem em estereótipos. Como Glat (1995) afirma, nestas representações sociais está incluída a atuação de muitos profissionais que trabalham com as pessoas com deficiência e que, muitas vezes inadvertidamente e de uma forma protecionista, acabam por perpetuar a segregação e a dependência destas, decidindo sobre seu destino e servindo de intermediários na relação destas com o mundo, onde se incluem também os familiares por eles orientados. Na realidade, as pessoas em geral vivem num mundo essencialmente normalizado e como tal, mesmo para os profissionais, a sua relação próxima com as pessoas deficientes é estereotipada, onde são reforçadas muitas atitudes de dependência, e em que a visão do mundo destas pessoas é ignorada, não sendo levada em consideração na elaboração de programas de atendimento ou nas propostas de inclusão.

Se levarmos em linha de conta o que consta, por exemplo, na ‘Declaração de Salamanca’ (1994), no ponto 13 do capítulo referente às ‘Novas concepções sobre necessidades educativas especiais’, pode ler-se que “As mulheres e os homens devem ter uma influência semelhante na elaboração dos programas educativos e as mesmas oportunidades de deles beneficiar...” (p. 14). Esta afirmação estende-se às pessoas com deficiência, uma vez que a inclusão social pressupõe a participação de todos no exercício da cidadania. Esta influência deve incluir um papel contributivo nas orientações para as próprias políticas de inclusão, as quais, até agora, têm sido protagonizadas essencialmente pelos profissionais e especialistas, pelos decisores políticos, em maior ou menor medida e, quando muito, pela participação dos familiares.

São poucas as situações em que as pessoas com deficiência são chamadas a pronunciarem-se sobre as políticas de inclusão, tanto sociais como educativas. Como Glat (1995) afirma, o maior entrave parece residir nas próprias pessoas com deficiência, “no fato de nem a sociedade, nem eles mesmos estarem preparados para este processo ou, necessariamente, desejarem-no” (p. 92). Uma das razões para esta afirmação, segundo a autora, reside no facto de várias experiências relatadas por pessoas em situação de deficiência em vários países do mundo confirmarem que, independentemente do tipo de atividade profissional que desenvolvem, do nível social, do ambiente escolar que frequentam ou das suas relações sociais, de uma forma geral, restringem-se frequentemente a pessoas também com deficiência, muitas vezes até do mesmo tipo, à família e aos profissionais com quem lidam (Glat, 1995). Mas o problema, segundo Gardou (2004) está no próprio espaço social onde as pessoas se movem, que, de tão normativo, é muito fechado e tão rígido como um

‘quadrado’, gorando fortemente as expetativas das pessoas com deficiência, mesmo quando estas ousam ter expetativas de “curvas” e “caminhos ondulados” na busca de novos horizontes num espaço social mais flexível, que frustre o destino linear que a sociedade tem insistido em lhes apresentar.

Como afirmam Abbott e Macconkey (2006) existem poucos estudos efetuados relativamente à perspetiva que as pessoas com deficiência têm sobre a inclusão e as práticas inclusivas, tanto escolares como sociais, e dos estudos disponíveis, a maior parte centra-se nos jovens em idade escolar e na sua perspetiva relativamente à escola inclusiva. Na realidade, que voz têm as pessoas com deficiência relativamente às políticas e práticas de um processo que, principalmente, a elas diz respeito?

O relatório do projeto levado a cabo pela Comissão Europeia, ‘Disability and Social Exclusion in the European Union - Time for change, tools for change.’ de 2003 foi uma tentativa global de obter informação qualitativa e quantitativa sobre as condições de vida das pessoas com deficiência no espaço da União Europeia, particularmente no que diz respeito à pobreza e exclusão social, tendo contado para isso com a participação de sete organizações internacionais de pessoas com deficiência, sob a coordenação da Greek National Confederation of Disabled People, com o apoio do European Disability Forum, o qual, por sua vez, alberga dezassete Conselhos Nacionais e mais de setenta organizações não governamentais. O resultado deste projeto mostrou que o envolvimento das pessoas com deficiência e vulneráveis à exclusão social é fundamental para a identificação das respetivas causas, para o desenvolvimento de ações que contrariem essa tendência e para o estabelecimento de políticas de avaliação das mesmas. Quando chamadas a responder aos inquéritos deste estudo, estas pessoas pronunciaram-se sobre variados aspetos da sua vida quotidiana, como o seu estatuto económico, emprego, educação, acesso aos serviços de saúde, serviços sociais e serviços da administração pública, o seu ambiente social, acesso a transportes, e disponibilidade de serviços específicos. Os resultados foram, no mínimo, alarmantes, dando a conhecer uma realidade, provavelmente desconhecida da população em geral, contada pelo ponto de vista das próprias pessoas com deficiência, se bem que, sublinha o relatório, as respostas selecionadas para este relatório tentassem representar o mais possível uma visão coletiva destes aspetos, da forma como foi percecionada pelos participantes de cada país (p. 75).

O estudo de Abbott e Macconkey (2006), que incidiu mais especificamente sobre pessoas com dificuldades intelectuais, não só mostra como é fundamental a contribuição

destas para a identificação das barreiras à inclusão social, como, ainda mais importante, para a identificação de soluções para estas barreiras. As conclusões do estudo reforçam a noção de que estas pessoas contribuem ativamente na procura e no planeamento de soluções para si próprias, quando chamadas a intervir e dar a sua opinião. Na realidade, é disto mesmo que se trata a inclusão.

## **Parte II – Enquadramento metodológico**

## 1. Problemática e Questão de partida

A problemática de uma investigação é a “abordagem ou a perspetiva que se decide adoptar para tratar o problema formulado pela questão de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 89).

Partindo da constatação de que nos anos noventa, ao nível internacional, perspectivava-se uma nova tendência num sentido mais inclusivo da deficiência, com a adoção progressiva de políticas favoráveis, firmadas entretanto ao longo da década seguinte, e que, em Portugal, esta tendência só seria claramente expressa já na década de dois mil, com a Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência, Lei 38/2004, de 18 de Agosto, e com a republicação em 2005 do Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho, no âmbito do ensino, cuja versão de 1997 apenas apontava implicitamente para uma intenção inclusiva, de então para cá, é nesse sentido que se tem desenvolvido o discurso dos *experts* em educação, das organizações relacionadas, das instituições e dos políticos, todos estes atores com mais ou menos destaque na elaboração e decisão das políticas sobre inclusão.

Organizações e políticos reconhecem, nos seus discursos e na legislação emanada, o direito das pessoas com deficiência a terem uma voz ativa na questão da inclusão, mas muito pouco é feito no sentido da facilitação da sua expressão. Quando muito, estas pessoas são ouvidas através das organizações que as representam, de uma forma coletiva e quase sempre anónima.

Paradoxalmente, quando se discute publicamente o tema da inclusão, não existe o hábito de trazer para a participação na discussão as pessoas com deficiência, pois estas raramente são chamadas a dizerem o que pensam, o que sentem, e a contribuírem com a sua opinião própria. Na realidade, que voz têm tido estas pessoas relativamente às políticas e práticas de um processo que, principalmente, a elas diz respeito? E em particular, relativamente à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, quando existe uma ideia generalizada e ainda enraizada de que as pessoas nesta situação têm uma consequente dificuldade na sua capacidade de percecionarem, de forma consciente, as suas necessidades e direitos e, como tal, de fazerem escolhas autodeterminadas?

Relembremos as conclusões de iniciativas internacionais, como o relatório do projeto levado a cabo pela Comissão Europeia, ‘Disability and Social Exclusion in the European Union - Time for change, tools for change.’ de 2003, ou estudos como os de Abbott

e Macconkey (2006), que têm reforçado a importância do contributo das pessoas com deficiência na procura e no planeamento ativo de soluções para si próprias, quando chamadas a intervir e dar a sua opinião.

É neste sentido que se desenvolve a problemática do presente trabalho, dar voz a quem vive quotidianamente com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, com o objetivo de saber o que pensa do contributo da inclusão para a sua vida, quais as dificuldades enfrentadas e necessidades sentidas na sociedade em que vive - a qual se espera que se norteie por práticas inclusivas – dando a conhecer sugestões com as quais pode contribuir.

Por conseguinte, no sentido de orientar a presente investigação, procurou formular-se uma questão de partida com as características atribuídas por Quivy e Campenhoudt (1995), de clareza, exequibilidade e pertinência. No sentido de ser unívoca e desprovida de atitude moral ou ética, correspondendo às exigências necessárias para que a presente investigação tenha um carácter científico, a questão de partida explicita-se da seguinte forma: “Que autopercepção têm pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental relativamente à sua inclusão social?”.

## **2. Objetivo geral e objetivos específicos**

Como objectivo geral deste trabalho, pretende-se analisar a percepção que pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental têm sobre a sua inclusão social.

Com vista à satisfação e operacionalização do objetivo geral, determinaram-se objetivos mais específicos no enquadramento deste estudo:

- caracterizar os entrevistados;
- Reflectir sobre o modo como jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental inseridos no mercado de trabalho percebem a inclusão social;
- Perceber como o elemento entrevistado da Direção de uma instituição X para deficientes, percebe a inclusão dos jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.



### 3. Operacionalização de conceitos

Qualquer atividade de investigação científica lida com conceitos. No desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, o próprio objeto de estudo pode ser encarado numa perspectiva de conceito e, como tal, o objetivo de operacionalizar um conceito é a construção de um instrumento válido para o caracterizar ou medir. Assim, operacionalizar um conceito é o processo de o traduzir em fenómenos ou eventos observáveis, para que os resultados da pesquisa possam contribuir para uma construção do conhecimento (Mota, Cruz, & Pimenta, 2005).

Neste estudo, entendemos como:

- Inclusão Social, da forma como foi proposto por Sassaki (1997), o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade;
- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, ou DID, como um conjunto de limitações significativas tanto no domínio do funcionamento intelectual como do comportamento adaptativo nas áreas conceptual, social e das aptidões práticas, que têm origem antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010);
- Percepção, como a primeira forma de contacto cognitivo que o Homem tem com o mundo que o rodeia, no qual se baseia e do qual deriva todo o seu conhecimento conceptual (Efron, 1969);
- Autodeterminação, como sendo a oportunidade de qualquer pessoa poder ser um agente causal nas suas próprias escolhas e decisões com vista a assegurar a sua qualidade de vida, livre de influências ou interferências indevidas (Wehmeyer & Metzler, 1995);.

## **4. Enquadramento do estudo**

### **4.1. A investigação qualitativa**

“Toda pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado” (Ventura, 2007, p. 383).

Os estudos naturalistas têm como base uma tradição filosófica que considera que os factos e os princípios estão enraizados em contextos históricos e culturais. A investigação neste domínio tem como finalidade a compreensão do comportamento humano, partindo do quadro de referência da pessoa, realizando-se em meios naturais, sem manipulação ou controle de variáveis. A preocupação do investigador não se centra na obtenção de resultados mensuráveis, fiáveis e reproduzíveis, nem com a sua generalização, mas sim na compreensão dos processos e na descrição e interpretação dos fenómenos (Fortin, 2003).

A investigação qualitativa tem-se revelado particularmente importante no estudo das relações sociais, no presente contexto de crescente multiplicidade de universos de vida. Esta diversidade de novos contextos sociais e múltiplas perspetivas tem confrontado as metodologias dedutivas tradicionais, as quais partem da teoria para a sua validação através de testes empíricos, com fracassos na sua tentativa de diferenciação dos assuntos. Como alternativa, a investigação tem recorrido a estratégias indutivas, gerando conceitos sensibilizadores para o estudo dos contextos sociais, conceitos esses resultantes do conhecimento teórico, por sua vez sustentado nos estudos empíricos (Flick, 2005).

Os estudos de natureza qualitativa surgiram inicialmente no âmbito da Antropologia e da Sociologia, adquirindo uma nova força durante os anos 60 e 70 através da crescente crítica e desencanto com os resultados da investigação social padronizada e quantitativa, ganhando proeminência nas últimas décadas também nas áreas da Psicologia e da Educação, onde se tem vindo a firmar (Flick, 2005). Este autor aponta como traços essenciais deste tipo de investigação os seguintes:

- a adequação dos métodos e teorias à situação que se pretende investigar;
- A consideração das perspetivas dos participantes na sua diversidade;
- A reflexão do investigador sobre as suas ações no processo de investigação, uma vez que a sua interação é também parte explícita na produção do conhecimento;

- A consideração de uma variedade de abordagens e métodos na investigação qualitativa, tendo como ponto de partida as opiniões de cada sujeito.

Ludke e André (1986) consideram cinco as características básicas para a pesquisa qualitativa:

- O ambiente natural é a fonte direta de dados da pesquisa qualitativa e o pesquisador é o seu principal instrumento;
- Os dados recolhidos são predominantemente descritivos;
- A ênfase da investigação é colocada no processo e não tanto no produto;
- O pesquisador privilegia o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- A análise dos dados segue tendencialmente um processo indutivo.

Divergindo dos estudos quantitativos, os estudos de natureza qualitativa não procuram assim enumerar ou medir eventos, nem analisá-los por processos essencialmente estatísticos, tendo antes na sua perspectiva a obtenção de dados descritivos através de uma pesquisa direcionada, em que o pesquisador tem um contacto direto e interativo com a situação em estudo e com os seus participantes, de modo poder compreendê-la e interpretá-la segundo a perspectiva desses mesmos participantes (Neves, 1996). Segundo Bell (1993) “Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p. 20). No entanto, como sublinha a autora, por vezes os investigadores qualitativos recorrem também a técnicas quantitativas, pelo que as duas abordagens não se excluem mutuamente.

Procurando perceber os processos que estão na génese da situação em estudo, a investigação de carácter qualitativo interessa-se pela compreensão do papel desempenhado pelas diferentes partes e do seu significado no todo, privilegiando as suas complexas inter-relações (Stake, 2007). De acordo com este autor a metodologia qualitativa dá valor ao conhecimento subjetivo enquanto fator de compreensão da situação em estudo, não considerando a subjetividade como uma imperfeição a ser eliminada, mas sim “um elemento essencial da compreensão” (Stake, 2007, p. 60), uma vez que as ações e opiniões das pessoas são subjetivas em relação ao seu enquadramento num contexto determinado, onde se manifestam e se desenvolvem. Este enquadramento é, assim, fundamental para a compreensão dos sujeitos e objetos da investigação. Nas palavras de Guerra (2012) “os resultados das pesquisas, mesmo as mais localizadas, exigem geralmente a situação dos acontecimentos num

conjunto global (...) permitindo assim uma melhor compreensão dos contextos nos quais se inserem as múltiplas interacções individuais” (p. 8).

No processo de investigação qualitativa enquadram-se práticas de pesquisa bastante diferenciadas, em que os processos de recolha, registo e tratamento da informação são também correspondentemente distintos consoante os diferentes modelos de interpretação sociológica em que se baseiam (Guerra, 2012). Para Bell (1993), a abordagem metodológica a adotar pelo investigador dependerá da natureza do estudo e do tipo de informação pretendido num determinado contexto, tendo em conta que cada abordagem possui os seus pontos fracos e fortes.

Variados autores, como Pacheco (1995), defendem uma abordagem metodológica plural ao invés do investigador recorrer a uma única metodologia, assim como Stake (2007), que sugere que o investigador qualitativo se sente pressionado a assegurar uma validação consequencial do seu trabalho, devendo por isso recorrer a protocolos de triangulação metodológica que minimizem equívocos e deturpações, aumentem o grau de confiança na interpretação dos resultados, com a vantagem de poderem revelar diferentes aspetos da mesma realidade. Estes protocolos podem recorrer a diferentes fontes, pela observação da situação em diferentes espaços ou diferentes momentos temporais, a diferentes investigadores, que observam a mesma situação, ou a diferentes metodologias. A triangulação pode ainda combinar técnicas qualitativas e quantitativas, podendo ser uma triangulação simultânea, quando há utilização, no mesmo momento, de técnicas combinadas, ou ser sequenciada, quando os resultados da utilização de uma técnica servem de base para o planeamento da utilização da técnica seguinte (Neves, 1996).

## **4.2. O Estudo de Caso**

A metodologia de estudo de caso, enquadrando-se nas metodologias de pesquisa qualitativa, inclui, na realidade, um conjunto de métodos de investigação cujo ponto comum é o estudo deliberado de um determinado caso, ou mais propriamente de um determinado aspeto de um problema (Bell, 1993), podendo o mesmo ser um ambiente, uma situação ou até um sujeito. Bell (1993) considera que se trata de um método adequado para investigadores isolados, uma vez que permite um estudo mais aprofundado de um caso ou situação específica, num curto espaço de tempo e com o foco no contexto e nos seus diversos

processos interativos. Para Afonso (2005), o estudo de caso caracteriza-se por se centrar “na natureza do objeto e não na opção metodológica”, estudando “o que é particular, específico e único” (p. 70). Estuda-se um caso quando este é revestido de um especial interesse e de uma complexidade única, salientando-se o pormenor da interação com os seus contextos (Stake, 2007). Não se trata, assim, da compreensão de um fenómeno global ou de uma conceção abstrata nem do seu valor representativo, mas sim da documentação da sua singularidade (Afonso, 2005).

O estudo de caso é, segundo Fortin (2003), uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (p. 164). Trata-se, para a autora, de um tipo de investigação útil para responder a questões sobre um fenómeno ou acontecimento sobre o qual existe pouco controle, para verificar teorias, estudar casos reconhecidamente especiais ou únicos, ou explicar relações de causalidade entre uma ação de intervenção numa determinada situação e a sua evolução.

Podendo considerar-se uma variedade de métodos para o estudo de caso, partindo das finalidades a atingir, Afonso (2005), citando Bassey (1999), tipifica três abordagens:

- Abordagem centrada numa narrativa ou na descrição de um contexto;
- Abordagem orientada para o desenvolvimento ou apuramento de teorias;
- Abordagem orientada para a fundamentação de juízos sobre a qualidade de programas, projetos, etc.

Stake (1994), citado por Afonso (2005), salientando que o estudo de caso não tem como finalidade a representação do mundo mas sim a do caso, identifica igualmente três modalidades para o mesmo. As três modalidades identificadas são:

- Estudos de caso intrínsecos, em que se pretende o conhecimento aprofundado de uma determinada situação de especificidade única;
- Estudos de caso instrumentais, através dos quais se procura aprofundar a compreensão de um problema ou de um caso, mas tendo como objetivo o desenvolvimento de uma teoria ou de uma explicação generalizada, sendo o caso em si secundário para o investigador;
- Estados de caso múltiplos ou coletivos, nos quais ocorre a multiplicação de contextos em estudo, para que uma maior abrangência seja assegurada no desenvolvimento das teorias.

Considerando situações complexas a estudar e a diversidade de abordagens, Afonso (2005) recomenda a utilização do processo de triangulação de modo a contornar o problema

da existência de ambiguidades, as quais considera inevitáveis no decurso do processo. O processo de triangulação envolve o uso de diversas técnicas, de forma a multiplicar as formas e os fatores de produção de dados e os modelos de análise, por exemplo. É assim possível, por este meio, clarificar o significado da informação que se recolhe e identificar significados complementares ou alternativos relativamente à mesma, que melhor ilustrem a complexidade dos contextos em estudo.

Ludke e André (1986) caracterizam os estudos de caso em sete características:

- processo de procura de novos aspetos de uma situação, mesmo quando o investigador parte de pressupostos teóricos;
- A interpretação de ações, comportamentos, interações e percepções deve ocorrer em contexto da situação ou da problemática estudada;
- Os estudos de caso procuram retratar a realidade de uma determinada situação ou problema de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes;
- Uso de fontes de informação variadas;
- O relato das experiências do pesquisador ao longo do estudo é relevante para que o leitor possa, de forma vicariante, fazer as suas próprias generalizações naturalísticas;
- Os estudos de caso procuram representar os diferentes pontos de vista de uma situação ou problemática, mesmo quando em conflito;
- A linguagem e o formato dos relatos dos estudos de caso são mais acessíveis do que os de outros tipos de relatórios de pesquisa.

O estudo de caso desenvolve-se em três fases, de acordo com Ludke e André (1986), sendo a primeira, uma fase exploratória, a segunda, uma fase de recolha de dados sistemática, e a terceira, uma fase de análise e interpretação dos dados recolhidos, sobre os quais se elabora um relatório final. Estas características conferem ao estudo de caso a possibilidade de ser utilizado como base de estudo para a implementação de projetos de intervenção.

Fortin (2003) refere que, segundo Yin (1994), são cinco os passos que deverão fazer parte de um estudo de caso: o enunciado das questões que justificam o seu empreendimento, a descrição da unidade de análise da forma mais completa possível, a formulação de hipóteses ou proposições teóricas sobre os fatores que estão presentes na situação, que guiam o método e a recolha dos dados, a avaliação das hipóteses que são sugeridas pelos dados obtidos e provar as hipóteses de acordo com os critérios que são estabelecidos com o objetivo de interpretar os resultados obtidos.

Os estudos de caso não estão isentos de críticas, inclusive na área da educação, na qual muita da pesquisa efetuada tem como objetivo a contribuição para o desenvolvimento e generalização de teorias educativas. A não possibilidade de generalização na maior parte dos casos, apesar de não ser o objetivo desta metodologia, é muitas vezes apontada como uma desvantagem, sendo mesmo posto em causa o valor do estudo de acontecimentos individuais (Bell, 1993). Bassey (1981), citado por Bell (1993), sustenta que “O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado” (p. 24), além de que se forem “prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional” (p. 24).

## **5. Técnicas de recolha de dados**

### **5.1. Pesquisa de documentos**

“Não existe investigação sem documentação” (Saint-Georges, 1997).

O uso da pesquisa documental em investigação é justificado pela riqueza de informações que, através dela, é possível extrair-se, contextualizando histórica e socialmente o caso ou situação em estudo e possibilitando uma ampliação da sua compreensão (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009).

Neves (1996) refere que a pesquisa de documentos é constituída pelo exame de materiais que poderão não ter ainda recebido um tratamento analítico ou, caso o tenham tido, poderão ser reexaminados sob um ponto de vista novo ou até complementar. Deste modo, poderão constituir uma base para variados estudos qualitativos, com enfoques diferenciados. Por outro lado, a utilização da informação já existente em documentos pode fornecer dados suficientemente relevantes para responder às questões de investigação, não necessitando o investigador, nesse caso, de recolher informação original (Afonso, 2005). A pesquisa documental permite também acrescentar uma dimensão de tempo ao contextualizar historicamente a compreensão social de um fenómeno ou situação em estudo (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009).

Se bem que em Sá-Silva et al. (2009) se considere que a pesquisa documental tem como objeto de investigação o documento, Coutinho et al. (2009) referem que a sua análise se centra na perspectiva do investigador, uma vez a informação que contém é reexaminada pelo ponto de vista original deste. O investigador pode utilizar a pesquisa documental tanto para encontrar resultados de estudos como para encontrar técnicas de pesquisa que contribuem para o aperfeiçoamento das suas próprias técnicas e materiais de investigação (Saint-Georges, 1997).

As fontes documentais podem ser variadas. Saint-Georges (1997) refere as fontes não escritas e fontes escritas, e dentro destas, as fontes oficiais e fontes não oficiais, e ainda as fontes estatísticas ou de carácter numérico. Dentro das fontes não escritas incluem-se objetos e vestígios materiais, as produções artísticas, as fontes orais, a iconografia, as fotografias e diapositivos, os sistemas de suporte de registo de som, a rádio e a televisão. Nas fontes escritas, distinguem-se as fontes oficiais, que, de um ponto de vista estrito, são as que dependem de autoridades públicas, as quais emitem ou recebem documentos “em virtude das



responsabilidades que lhes estão confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios” (Saint-Georges, 1997, p. 22). Num âmbito mais alargado, as fontes escritas oficiais podem incluir entidades privadas, pessoas ou coletividades, que emitem ou recebem documentos de carácter oficial. No que diz respeito às fontes escritas não oficiais, o seu universo inclui as publicações periódicas, como a imprensa e as revistas, os livros e os documentos intermediários, como dicionários, enciclopédias, bibliografias, repertórios e catálogos.

Quanto às fontes numéricas, estas podem ter carácter oficial ou não, e Saint-Georges (1997) distingue três domínios: as estatísticas correntes, que são essencialmente apresentações descritivas, as análises estatísticas, que incluem o tratamento dos dados das estatísticas correntes e a sua interpretação, e, finalmente, os dados provenientes de anteriores investigações publicadas.

Sá-Silva et al. (2009) distinguem ainda fontes primárias de fontes secundárias, consoante o investigador tem acesso a dados originais em relação direta com os factos ou a informações já tratadas por outros investigadores, respetivamente.

A pesquisa documental usada em investigação tem variadas vantagens. Afonso (2005) realça o carácter não interferente desta metodologia, pois os processos de recolha de informação não envolvem diretamente os sujeitos investigados, evitando-se assim a influência do investigador nos comportamentos por eles exibidos, quando tal não é desejável. Por outro lado, este tipo de pesquisa permite ao investigador aceder a informação sobre sujeitos aos quais não pode ter acesso físico, seja por limites geográficos ou por limites temporais - no caso de indivíduos já mortos - (Neves, 1996). Ludke e André (1986) recomendam também o recurso à pesquisa documental quando o acesso direto a dados e à informação é problemático e, também, quando se pretende confirmar e validar informações que foram obtidas através da aplicação de outras técnicas, ou ainda quando o investigador pretende estudar o problema a partir da expressão dos próprios sujeitos em estudo.

Saint-Georges (1997) alerta, no entanto, que em regra, a pesquisa documental “ não permite suscitar novas fontes” (p. 16) pois não sendo essa a sua vocação, “por natureza, trabalha sobre o que já existe” (p. 16). Além disso, o trabalho de pesquisa com fontes não escritas deve ser prudente no que diz respeito à interpretação da informação obtida, uma vez que estas fontes raramente se bastam a si próprias, devendo, sempre que possível, ser comparadas entre si e com fontes escritas relacionadas. Para o autor, este trabalho pode, no entanto, ser utilizado como uma técnica de recolha de dados empíricos quando os documentos

são encarados como “verdadeiros factos de sociedade” (p. 17), suscitando até novos dados. A sua deteção, recolha e crítica deve constituir-se como um processo metódico, tendo em vista a respetiva interpretação no âmbito do contexto em que a investigação é empreendida.

Alguns cuidados na pesquisa documental são ainda sugeridos por Sá-Silva et al. (2009). Para cada documento o investigador deverá interrogar-se se o seu autor terá conseguido relatar ou reportar fielmente os factos, ou se exprime apenas as percepções de uma facção particular da população em contexto. O investigador deve tentar compreender da forma mais adequada possível o sentido da mensagem presente no documento e aceitá-lo no formato em que se apresenta, seja constituído apenas por fragmentos, seja com passagens de difícil interpretação, ou repleto de termos e conceitos que lhe são estranhos. A transformação de um documento e a sua adulteração é inadmissível em investigação, mesmo quando o mesmo se apresenta incompleto, parcial ou impreciso. A cautela e a avaliação crítica adequada do mesmo são fundamentais. No entanto, é desejável a sua composição com outras fontes documentais que esclareçam sobre a situação estudada, mesmo quando estas são pobres em conteúdo, pois, por vezes, são as únicas fontes disponíveis que podem fornecer algum esclarecimento.

Cellard (2008), citado por Sá-Silva et al. (2009), considera a avaliação preliminar dos documentos como uma primeira etapa necessária para qualquer processo de posterior análise documental, e que se desenvolve em cinco dimensões. São estas: o contexto de produção do documento, que inclui o seu contexto histórico e o universo social e político do seu autor e dos seus destinatários; A identidade do autor, que inclui os seus interesses e motivos para a elaboração do documento, se se expressa em nome próprio ou em nome de algum grupo social, e qual a sua credibilidade; O grau de autenticidade e confiabilidade do texto do documento e a sua procedência, para que esteja assegurada a qualidade da informação nele constante; A natureza do texto e a forma como está estruturado de acordo com o contexto particular em que foi produzido, que adquire um significado mais ou menos preciso para o investigador de acordo com o seu grau de iniciação nesse contexto; Os conceitos – chave e a lógica interna do texto, a qual inclui o seu plano de conceção e o esquema de como a sua argumentação se desenvolve.

Como método de recolha e verificação de dados, a pesquisa documental visa o acesso a fontes documentais, abrindo o caminho à utilização de outras técnicas de investigação, onde se inclui a análise de conteúdo dos próprios documentos e a organização e o tratamento dos dados pesquisados (Afonso, 2005).

Para a presente investigação, para além do que diz respeito a toda a bibliografia de apoio utilizada, consultámos documentação de caracterização da instituição X e de toda a sua actividade.

## **5.2. A entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados para consequente análise, e que se enquadra na técnica de inquérito, esta de âmbito mais geral. O termo inquérito, no que diz respeito às ciências sociais, é usado como designação genérica de processos de recolha sistemática de dados e pode apresentar-se numa de duas formas: como entrevista ou como questionário.

O inquérito por entrevista, ou simplesmente entrevista, tem como característica distintiva o facto de consistir numa interação verbal entre o entrevistador e a pessoa ou pessoas que são entrevistadas, por norma em situação de face a face ou, eventualmente, por conversa telefónica (Afonso, 2005). Para Bogdan e Biklen (1994) trata-se de uma conversa especificamente intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de recolher informações através das restantes. Esta é uma técnica adequada à recolha de dados de opinião, informações e reflexões pessoais, que tanto podem fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como servem para um conhecimento mais profundo dos próprios inquiridos (Estrela, 1986).

É assim um processo direto de obtenção de informação sobre uma situação, fenómeno ou pessoa, através da formulação de perguntas aos envolvidos com o objetivo de que as suas respostas reflitam as respetivas percepções e interesses individuais (Tuckman, 2005), processo favorecido pelo estabelecimento de uma interação entre o entrevistador e o entrevistado (Ludke & André, 1986). Como Bogdan e Biklen (1994) afirmam “Em estudos que confiam predominantemente na entrevista, geralmente o sujeito é considerado como um estranho. (...) Grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passarem a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade” (p. 135).

Bogdan e Biklen (1994) referem duas utilizações para as entrevistas: como técnica dominante de recolha de dados, ou utilizada em conjunto com outras técnicas. Em ambos os casos, as entrevistas permitem a recolha de dados descritivos na linguagem própria de cada sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira

como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). As mesmas perguntas são assim, muitas vezes, formuladas a diferentes pessoas para que o investigador possa reunir variadas perspetivas sobre o assunto em estudo (Tuckman, 2005).

Quando o investigador opta pela utilização da técnica de inquérito por entrevista tem à sua disposição variados tipos quanto ao seu grau de estruturação. Bogdan e Biklen (1994) consideram um contínuo no seu grau de estruturação, sendo um dos extremos constituído pelas entrevistas estruturadas e o outro, pelas não estruturadas.

No caso das entrevistas estruturadas, são selecionadas de antemão perguntas preestabelecidas de acordo com um conjunto limitado de categorias de resposta, às quais o entrevistado responde. Para este efeito é necessário um guião, seguido sem desvios e de forma padronizada pelo entrevistador, que controla todo o ritmo da entrevista. O registo das respostas é feito com base numa codificação também preestabelecida (Afonso, 2005).

Com a utilização de entrevistas estruturadas, o investigador pretende muitas vezes obter informação quantificável a partir de um número elevado de participantes, com o objetivo de lhe aplicar um tratamento estatístico (Afonso, 2005). No entanto, para Bogdan e Biklen (1994), se o guião não for seguido de uma forma demasiado rígida, pode permitir a abordagem de uma série considerável de tópicos e temas, permitindo ao entrevistado uma certa flexibilidade na moldagem do conteúdo da entrevista, podendo contar a sua história de uma forma mais pessoal.

No outro extremo da caracterização de Bogdan e Biklen (1994) situam-se as entrevistas não estruturadas, a que Tuckman (2005) se refere como “conversações totalmente informais” entre entrevistador e entrevistado. De caráter muito aberto, neste caso, o papel do investigador é o de encorajador, permitindo ao entrevistado falar sobre um determinado tema do seu interesse, após o que, retomando o tema, o entrevistador explora-o de forma mais profunda. A conversa desenvolve-se assim sem o recurso a perguntas específicas e a respostas codificadas, “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso” (Afonso, 2005, p. 98). O entrevistado tem aqui um papel fundamental na definição do conteúdo e na condução da entrevista.

Como objetivo, as entrevistas não estruturadas podem possibilitar a compreensão dos comportamentos mais complexos dos entrevistados relativamente aos temas abordados e também os significados por eles construídos, sem o recurso a uma categorização demasiado restritiva ao campo investigado, o que permite, por um lado, que a informação recolhida em regime exploratório abranja um leque mais vasto de temáticas e, por outro, se aprofunde na

exploração mais exaustiva de uma problemática específica (Afonso, 2005). Este autor atribui à entrevista não estruturada a possibilidade de se desenvolver de forma mais descritiva ou de uma forma mais interpretativa, consoante se pretenda recolher informação sobre factos ou as opiniões e representações dos sujeitos, respetivamente.

Num grau intermédio do espectro da estruturação das entrevistas encontram-se as entrevistas semiestruturadas. Estas não são totalmente dirigidas por perguntas concretas e pré estabelecidas segundo um guião rígido, nem são totalmente abertas. Como refere Flick (2005), os pontos de vista dos entrevistados são mais facilmente expressos neste tipo de entrevista do que numa situação de entrevista estruturada, uma vez que a espontaneidade e a originalidade deles não é coartada. O entrevistador pode conduzir a entrevista de maneira a alcançar os objetivos estipulados e, simultaneamente, dar espaço ao imprevisto, o que é enriquecedor, uma vez que o entrevistado pode assim exprimir-se da forma mais adequada para melhor explicitar o seu pensamento (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Na realidade, as entrevistas semiestruturadas seguem o modelo geral da entrevista não estruturada mas num contexto de temas mais específicos, tendo por base o guião como instrumento de gestão. Algumas regras devem ser aplicadas à construção do guião: este deverá ser construído a partir das questões e eixos de análise do projeto de investigação; a estrutura mais habitual é a de uma matriz onde a essência da entrevista está organizada por objetivos; A cada objetivo corresponde uma ou mais questões; A cada questão correspondem tópicos utilizados na gestão do discurso da pessoa ou pessoas entrevistadas relativamente a cada uma das perguntas (Afonso, 2005).

Para Flick (2005) as entrevistas semiestruturadas podem ser de diferentes tipos. Uma delas, a entrevista focalizada, inicialmente desenvolvida para estudar o impacto dos média nas comunicações de massa, consiste no uso de um guião de entrevista para o estudo do impacto da apresentação de um estímulo sob a forma de um programa, filme ou emissão radiofónica. Outra, a entrevista semipadronizada, é dirigida a entrevistados que possuem já um conjunto de conhecimentos complexos sobre o assunto em estudo, incluindo hipóteses explícitas imediatas, que o entrevistado espontaneamente pode expressar, e hipóteses implícitas complementares. O autor refere ainda a entrevista centrada no problema, dirigida para a recolha de dados biográficos dos entrevistados, com base num problema determinado e utilizando um guião que inclui questões específicas e estímulos narrativos, ou a entrevista de especialistas, na qual o interesse pelo entrevistado recai no seu conhecimento como perito num determinado domínio e não tanto como pessoa, e, finalmente, a entrevista etnográfica,

esta gerida sob a forma de uma conversa amigável, na qual o entrevistador introduz aos poucos e progressivamente novos elementos, de forma a ir obtendo informações sobre o tema de investigação que surgem sob a forma de experiências pessoais do entrevistado.

No entanto, ainda se podem considerar outro tipo de entrevistas alternativas às entrevistas semiestruturadas, como é o caso da entrevista narrativa, na qual, segundo Hermanns (1995), citado por Flick (2005), é pedida ao entrevistado a narração informal de uma área de interesse na qual ele tenha participado, e onde o entrevistador se assegura de que essa narração seja coerente, com todos os acontecimentos significativos nela incluídos. Trata-se, na realidade, de uma narrativa biográfica integral. O mesmo autor considera também a entrevista de episódio, que se concretiza na ideia de que as situações vividas pelas pessoas num determinado domínio são armazenadas e recordadas sob a forma de conhecimento semântico e de narração de episódios, reconstituídas como um relato de pormenores dessas situações. A decisão sobre o recurso a um tipo ou outro destas entrevistas como fonte de dados é tomada de acordo com o tema da investigação e o problema a estudar (Flick, 2005).

Outra tipificação de diferentes tipos de entrevista é referida por (Tuckman, 2005), como a entrevista através de conversação informal, quando não existe uma predeterminação de tópicos ou um enunciado de questões e estas ocorrem no natural decurso dos acontecimentos; O modelo de entrevista padrão, em que a sequência e o enunciado das questões são decididos pelo entrevistador no decurso da entrevista, mas de acordo com um plano geral de tópicos e dimensões a abranger; A entrevista estandardizada de final fechado, na qual as questões são redigidas em formato de final fechado, com uma formulação e sequência antecipadamente determinadas; E a entrevista de resposta fixa e fechada, que em relação à anterior difere no facto do entrevistador ter, para além das questões, categorias de resposta já determinadas antecipadamente.

De uma forma geral, as boas entrevistas acontecem, segundo Bogdan & Biklen (1994), quando os entrevistados estão à vontade e discorrem livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo uma grande riqueza de dados, reveladores das perspetivas dos mesmos. As transcrições das entrevistas devem conter bastantes detalhes e exemplos. Para isso, o entrevistador deverá estar atento, de forma cuidadosa, e mostrar ao entrevistado o seu interesse pessoal nas suas respostas, evitando, o mais possível, perguntas de resposta “sim” ou “não” e substituindo-as por questões de tipo exploratório, sempre no sentido da clarificação do que o entrevistado tem a dizer. Afonso (2005) refere que podem existir eventuais dificuldades na gestão das entrevistas causadas pelo carácter interativo destas, como

enviesamentos relativos a atitudes, comportamentos ou até à própria etnia, género ou posição social, que podem provocar nos entrevistados respostas socialmente desejáveis e não respostas livres e genuínas, ou ainda respostas consideradas pelo autor como sistematicamente consistentes, que se orientam num sentido negativo ou positivo, independentemente do teor das questões colocadas pelo entrevistador.

Nesta investigação, atendendo a que o objectivo final foi conhecer a opinião dos entrevistados relativamente à sua inclusão, utilizámos a entrevista semiestruturada como instrumento preferencial para a expressão dos seus pontos de vista, permitindo simultaneamente ao entrevistador a sua condução de forma a alcançar o objectivo estipulado. Neste sentido, os blocos e objetivos específicos foram os seguintes:

**Quadro 2 - Blocos e objetivos específicos da entrevista aos jovens com DID**

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Explicitar o objectivo da entrevista; - Definir os termos do uso da informação e assegurar a confidencialidade da entrevista; - Pedir autorização para o registo gravado das entrevistas.
<b>B</b> - Caracterização dos entrevistados.	- Recolher informações que permitam caracterizar biograficamente cada entrevistado.
<b>C</b> - Atitudes percebidas pelos entrevistados.	- Analisar as atitudes para com a inclusão referidas pelos entrevistados.
<b>D</b> - Dificuldades sentidas pelos entrevistados.	- Perceber as dificuldades com que os entrevistados se confrontam.
<b>E</b> - Apetências dos entrevistados.	- Conhecer as apetências dos entrevistados.
<b>F</b> - Realização profissional.	- Saber se o entrevistado se sente realizado com a sua profissão; - Perceber se a actividade profissional que desempenha corresponde àquela que gostaria de desempenhar. - Saber quais são as razões que o conduziram ao desempenho dessa actividade. - Saber a importância que o entrevistado atribui ao trabalho.
<b>G</b> - Realização pessoal.	- Analisar os aspectos relativos à realização pessoal dos entrevistados.

**Quadro 3 - Blocos e objetivos específicos da entrevista ao elemento da Direção**

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Explicitar o objectivo da entrevista; - Definir os termos do uso da informação e assegurar a confidencialidade da entrevista; - Pedir autorização para o registo gravado das entrevistas.
<b>B</b> - Caracterização do entrevistado.	- Recolher informações que permitam caracterizar profissionalmente o entrevistado.
<b>C</b> - Caracterização da relação dos jovens com DID com a instituição.	- Conhecer a forma como os jovens com DID se relacionam formalmente com a instituição.
<b>D</b> - Atitudes percebidas pelo entrevistado.	- Conhecer as atitudes para com a inclusão referidas pelo entrevistado.
<b>E</b> Orientação vocacional e profissional	- Saber como o despiste vocacional dos jovens é feito; - Perceber de que modo se concilia a apetência dos jovens com as respostas profissionais possíveis; - Saber como a instituição promove a cooperação com a família dos jovens relativamente à questão da sua empregabilidade.
<b>F</b> - Dificuldades percebidas pelo entrevistado.	- Perceber dificuldades: a) relativamente à inserção dos jovens no mercado de trabalho; b) Em relação à sua aceitação por parte das entidades patronais; c) Com que os jovens com DID se confrontam, profissionalmente.
<b>G</b> - Realização profissional percebida pelo entrevistado.	- Conhecer o grau de realização profissional dos jovens com DID na percepção do entrevistado; - Saber quais são as razões que os conduziram ao desempenho dessa actividade. - Saber a importância que os jovens com DID atribuem ao trabalho.
<b>H</b> - Realização pessoal percebida pelo entrevistado.	- Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos relativos à realização pessoal dos jovens com DID.



## 6. Caraterização dos sujeitos entrevistados

**Quadro 4 - Caraterização dos sujeitos entrevistados**

Sujeitos	Grupo etário	Género	Habilitações	Experiência profissional
A	18 – 27	Feminino	6º ano de escolaridade incompleto	Limpezas (dentro e fora da instituição) Lavandaria (na instituição)
B	18 – 27	Feminino	9º ano de escolaridade	Cozinha (dentro da instituição)
C	38 – 47	Masculino	4º ano de escolaridade	Agricultura (fora da instituição) Carpintaria (fora da instituição) Jardinagem (ligado à instituição)
D	18 – 27	Masculino	6º ano de escolaridade	Repositor em minimercado (fora da instituição) Jardinagem (ligado à instituição)
Elemento da Direção	+ de 48	Feminino	Habilitação superior	Gestão pedagógica e Gestão técnica de respostas sociais Diretora Geral da instituição X na área de Acção Social

## 7. Caracterização da Instituição

X é uma instituição de solidariedade social instituída por uma Associação Z, que tinha como objectivo a integração de pessoas deficientes. Constituída na década de dois mil, serve uma população alargada, fornecendo variadas respostas de carácter social através do apoio diagonal a grandes necessidades em áreas como a intervenção precoce, acompanhamento das crianças e jovens com deficiência e em risco, e apoio às pessoas idosas.

No seu início, esta instituição começou por ser um movimento de pais de pessoas com deficiência e de técnicos, empenhados no acolhimento, na saúde, na integração e reabilitação de jovens com necessidades especiais e de outros grupos em situação de desvantagem social. Está atualmente certificada ao nível da qualidade pela Norma NP EN ISO 9001:2008, e também pela Marca ISS (Nível A) e ainda pelo Referencial Europeu EQUASS, Nível II – Excellence. Esta última posiciona-a como a 12ª instituição na Europa com certificação EQUASS, Nível II - Excellence.

A instituição X tem como objetivos:

- A promoção da criação de estruturas que garantam a reabilitação, saúde, educação, formação profissional, desinstitucionalização e inclusão da pessoa com deficiência, das suas famílias e de outros grupos desfavorecidos, com qualidade;
- O desenvolvimento de ações de apoio a populações desfavorecidas e isoladas, particularmente idosos e jovens;
- O desenvolvimento de atividades culturais e de arte-terapia com pessoas com deficiência e com outros grupos desfavorecidos, tendo como objetivo a Inclusão;
- Despertar, na comunidade em geral, o interesse pelos problemas das pessoas com deficiência e dos grupos desfavorecidos;
- Fomentar atividades de deteção precoce e proteção na deficiência;

Neste momento, a instituição X responde socialmente em várias áreas de intervenção, através de programas especializados. Na área da deficiência, com prestações de serviços de tipo residencial, ocupacional, apoio domiciliário, educação, terapêutica e reabilitação, formação, artes plásticas e apoio à inclusão. Fornece também serviços de consultadoria no âmbito da intervenção precoce, educação especial, inserção socioprofissional, inclusão e eliminação de barreiras arquitetónicas, inserção escolar e prevenção de situações de risco, além de prestação de serviços ao nível da creche e do ensino pré-escolar.

Integrado neste programa está um centro de atividades ocupacionais - CAO - aberto a jovens e adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, tendo em vista o desenvolvimento e manutenção da sua autonomia a nível pessoal e social, e do seu equilíbrio emocional. Este centro está integrado com outras respostas sociais e serviços, de forma a garantir a continuidade e abrangência dos serviços necessários à melhoria da qualidade de vida dos seus clientes. Estes têm também à sua disposição um gabinete psicossocial, um lar residencial e um centro de medicina física e de reabilitação, além de parcerias com entidades públicas e privadas, de forma a garantir a continuidade dos serviços de que a própria instituição não dispõe, e potenciar assim o desenvolvimento das suas atividades.

No caso de adultos com deficiência, de ambos os sexos, e suas famílias, que residam na área geográfica de intervenção da instituição X, e que comprovadamente necessitem de apoio personalizado no seu domicílio, existe ainda um serviço de apoio domiciliário - SAD. Este serviço também serve as necessidades de pessoas idosas e suas famílias, que inclui também uma ERPI – estrutura residencial para pessoas idosas - que procura promover a qualidade de vida do idoso e combater o isolamento social, através de atividades que contribuam para o seu bem-estar físico, psíquico e social, com o envolvimento da família e através da interação com os outros, nomeadamente com crianças.

Também para estas, a instituição X oferece um programa com prestação de serviços de carácter social ao nível da creche e do ensino pré-escolar, com consultadoria ao nível da prevenção de situações de risco e inserção escolar.

A instituição X, enquanto entidade formadora certificada, também desenvolve um serviço de ações de formação dirigidas a pessoas com idade igual ou superior a dezoito anos ou, em certos casos devidamente autorizados, com idade igual ou superior a dezasseis, com deficiência intelectual ligeira ou outras associadas, ou em desvantagem social.

Esta instituição inclui ainda empresas de inserção social e sem fins lucrativos como a Y, que presta serviços na área da criação e manutenção de espaços verdes, e a K, que presta serviços na área da limpeza e higiene ambiental, ambas com o objetivo de promover os direitos Humanos e a cidadania, combatendo a exclusão social através da inserção profissional de públicos desfavorecidos.

## 8. Processo de tratamento de dados

A partir do momento em que o Homem começou a interessar-se pela comunicação que, simultaneamente, procurou compreendê-la para além dos seus significados imediatos (Bardin, 2011).

Wolcott (1994), citado por Afonso (2005) afirma que “o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (p. 111). Esses dados podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, que, neste último caso incluem textos recolhidos de documentos, relatórios de observação produzidos pelo investigador ou discursos recolhidos em entrevistas ou em respostas não estruturadas de questionários (Afonso, 2005). Para esse efeito, Bardin (2011) considera a análise de conteúdo como sendo um recurso útil. Como descreve esta autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33) que, a rigor, se constitui num instrumento adaptável a um vasto campo de aplicação e “marcado por uma grande disparidade de formas” (p. 33). Este conjunto de técnicas utiliza “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40).

Quivy e Campenhoudt (1995) consideram que a análise de conteúdo permite o tratamento metódico de informações e testemunhos com um certo grau de complexidade e profundidade, sendo apropriada, por exemplo, para relatórios de entrevistas pouco directivas. Sustentam os autores que ao incidir sobre materiais ricos e penetrantes, a análise de conteúdo satisfaz e concilia, de forma harmoniosa, “as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (p. 227).

Se bem que existam formalmente distinções entre os métodos quantitativos e os métodos qualitativos utilizados em análise de conteúdo, consideram os autores que estas distinções são apenas de carácter muito geral e que vários métodos recorrem a características de ambas as categorias. Na realidade, a análise de conteúdo incide sobre mensagens de natureza e origem muito variada, com um campo de aplicação muito vasto, com objectivos de investigação também muito variados. O analista pode assim construir um conhecimento a partir de informações tão diversas quanto a escolha dos termos utilizados pelo autor da mensagem, a frequência com que os usa e a sua forma de disposição, o modo como o discurso é construído ou como ele se desenvolve.

Assim, Guerra (2012) considera ser um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica, com uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa, esta decorrendo das

interrogações levantadas pelo analista face ao seu objecto de estudo. Assim sendo, como objectivo, a análise de conteúdo visa obter “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). Para esse efeito, a autora refere que o analista procura não só compreender o sentido da comunicação, pondo-se na posição do receptor normal, mas principalmente atentar numa outra significância ou mensagem não explícita, entrevista nessa comunicação. É então por um processo de inferência que se faz a passagem, explícita e controlada, da descrição como uma enumeração das características de uma comunicação, à sua interpretação, ou seja, à significação atribuída a essas características.

Nesta sequência e para efeitos do presente trabalho, torna-se pertinente a observação de Estrela (1986), quando nos alerta para que a expressão ‘análise de conteúdo’ deve referir-se, de forma restrita, às técnicas utilizadas para a exploração de documentos pelas Ciências Sociais, não abrangendo os tipos de análise utilizados no âmbito da linguística e da literatura.

Quivy e Campenhoudt (1995) salientam mesmo que, neste âmbito, a análise de conteúdo não tem como objectivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal.

O tratamento do material recolhido varia bastante de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador, e a escolha da técnica mais adequada para análise dos dados vai depender dos objectivos da pesquisa e do posicionamento paradigmático e epistemológico de quem investiga (Guerra, 2012). Por exemplo, referenciando Bardin (1979), a autora indica vários tipos de análise de conteúdo possíveis como a categorial, a avaliação, a enunciação ou a expressão, que Quivy e Campenhoudt (1995), também fazendo referencia a Bardin (1977), incluem nas categorias temática e formal, respectivamente, indicando ainda uma terceira categoria, a das análises estruturais, onde se incluem a co-ocorrência e a análise estrutural propriamente dita. No entanto, Guerra (2012) identifica como hipotético-dedutivo todos os métodos de identificação de categorias e subcategorias propostos por Bardin (1979), manifestando a preferência pela sistematização de metodologias de análise de conteúdo baseadas em paradigmas de carácter mais indutivo, como as propostas por Demazière e Dubar (1997), sintetizadas em três tipos: APD, ou Análise Proposicional do Discurso, ARO, ou Análise das Relações por Oposição e a Análise Indutiva, de desenvolvimento dos próprios autores.

A análise de conteúdo, por norma, desenvolve-se formalmente em diferentes fases cronológicas, que Bardin (2011) identifica como sendo as fases de pré-análise, de exploração

do material, e de tratamento dos resultados, incluindo-se nesta última a inferência e a interpretação dos mesmos.

A fase de pré-análise é uma fase essencialmente de organização e tem como objectivos “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 121). Para a autora, a escolha dos documentos-fonte a serem sujeitos a análise deve obedecer a regras, designadas como:

- A regra da exaustividade, pela qual não deverão ser excluídos quaisquer elementos desses documentos sem uma justificação fundamentada no plano do rigor;
- A regra da representatividade, no caso da análise se efectuar numa amostra do material, garantindo que essa amostra é representativa do universo inicial;
- A regra da homogeneidade, pela qual a escolha dos documentos deve obedecer a critérios muito precisos relativos ao tema, tendo sido obtidos por técnicas idênticas e realizadas por indivíduos semelhantes;
- A regra da pertinência, em que os documentos-fonte escolhidos têm de ser adequados relativamente ao objectivo da análise.

Afonso (2005) refere também a importância de aplicação de critérios como o da fidedignidade, garantindo que a informação recolhida nos documentos em análise não foi fabricada e resulta efectivamente de técnicas de recolha, o critério da validade ou pertinência para o objectivo do estudo, e ainda o critério da representatividade.

Em função das hipóteses e objectivos, que podem não estar ainda completamente determinados nesta fase, referenciam-se os índices ou elementos do discurso considerados relevantes, organizando-os em indicadores, os quais devem ser precisos e seguros, devendo testar-se a sua eficácia e pertinência.

Após uma exaustiva exploração do material pré-analisado, os resultados obtidos são tratados com o objectivo de se tornarem significativos, o que permite “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 127). Para este efeito, Guerra (2012) propõe uma análise descritiva, onde inclui as análises tipológica, categorial e a análise de conteúdo tradicional, seguida de uma análise interpretativa, com vista a encontrar “o sentido social que está subjacente à descrição dos fenómenos” (p. 83), concebendo novos conceitos e avançando “com proposições teóricas potencialmente explicativas do fenómeno que estuda” (p. 83).

Para Bardin (2011), o tratamento dos resultados obtidos significa a sua codificação, ou seja, a sua transformação a partir dos dados em bruto. Segundo regras precisas, estes dados são agregados em unidades de registo e de contexto, de forma a obter-se uma representação, do conteúdo ou da sua expressão, que seja esclarecedora das suas características.

Considera-se unidade de registo a unidade de significação a codificar, ou seja, o segmento de conteúdo do documento, por exemplo um elemento do discurso, que o analista determina como sendo a unidade significativa base com vista a um processo de categorização e contagem de frequências, tendo em mente que “o critério de recorte da análise de conteúdo é sempre de ordem semântica” (p. 130). Vala (2001) remete a determinação da natureza das unidades a utilizar pelo analista, para a problemática e para os objectivos orientadores da investigação que ele pretende fazer. O autor refere-nos dois tipos de unidades distintas, as formais e as semânticas, e, respectivamente, indica-nos vários exemplos de unidades de registo mais utilizadas, como a palavra, a frase, uma personagem, uma intervenção de um locutor numa discussão, uma interacção ou um item, no primeiro caso, e o tema ou a unidade de informação, no outro.

Há também que ter em conta a unidade de contexto, que corresponde a um segmento do documento superior à unidade de registo, onde a significação exacta desta se torna clara e compreensível (Bardin, 2011). Vala (2001) define-a como “o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (p. 114), considerando-a como um importante suporte na validade e fidelidade do trabalho de análise. Bardin (2011) chama-nos à atenção para a importância de critérios como os do custo e da pertinência aquando da determinação das dimensões das unidades de contextos.

A enumeração das unidades de registo é um processo integrante da análise de conteúdo, podendo o modo de contagem ser feito de variadas formas: pela presença ou ausência de certos indicadores, ou pela frequência com que surgem, estando, neste caso, implícito que a importância de um elemento de sentido ou expressão é tanto maior quanto maior for a frequência com que surge. Outra forma pode ser a ponderação das frequências de certos elementos, pela sua intensidade ou pela sua direcção. Também podem ser consideradas a ordem de aparição das unidades de registo ou a sua co-ocorrência numa unidade de contexto, cabendo ao analista a escolha da regra a utilizar de acordo com a sua pertinência (Bardin, 2011).

Vala (2001) alerta-nos, no entanto, para a importância de ponderar e explicitar cuidadosamente os critérios de escolha do sistema de enumeração, de modo a justificar o

estabelecimento de uma equivalência entre a atenção conferida pela fonte aos diversos objectos e as medidas utilizadas, pois diferentes tipos de unidades de enumeração podem conduzir a diferentes resultados.

O processo de categorização é um processo de classificação e agregação das unidades de registo identificadas, cujo primeiro objectivo é o de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2011, pp. 146-147). Este processo tem implícito o reconhecimento do que as unidades de registo têm em comum e pode ser feito por dois processos opostos: ou o sistema de categorias é estabelecido previamente, *a priori*, por onde se repartem as unidades de registo à medida que vão sendo encontradas, ou *a posteriori*, vão sendo estabelecidas no processo de classificação progressiva das mesmas. Neste último caso apenas se define o título conceptual das categorias no final do procedimento de classificação.

Vala (2001) descreve a categoria como sendo “habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111). Por outras palavras, um segmento de texto pode ser incluído numa categoria determinada se contiver indicadores relativos a essa categoria.

No processo de categorização, o analista vai então desenvolvendo um trabalho de dimensionalização, através da construção de uma grelha ou lista de categorias consistentes mas distintas, organizando-as hierarquicamente consoante o seu nível de abrangência, de forma que categorias mais específicas vão sendo integradas em categorias mais amplas (Afonso, 2005).

Bardin (2011) atribui um conjunto de qualidades que as boas categorias devem respeitar:

- a exclusão mútua dos respectivos elementos, os quais não podem fazer parte de mais do que uma categoria;
- A homogeneidade, de modo que a organização de cada categoria deve ser regida por um único princípio de classificação;
- A pertinência de cada categoria relativamente ao quadro teórico estabelecido e ao material em análise seleccionado;
- A objectividade e a fidelidade, as quais estabelecem a mesma forma de codificação para todo o material ao qual é aplicada a mesma grelha categorial, o que evita a ocorrência de distorções devidas à variação de juízos e à subjectividade dos codificadores;



- A produtividade, que implica que um conjunto de categorias deve ser estabelecido de modo a produzir resultados férteis “em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exactos” (Bardin, 2011, p. 148).

O objectivo final da análise de conteúdo é produzir uma resposta clara e fundamentada às questões de investigação enunciadas no início do trabalho de investigação, de forma coerente com o enquadramento teórico e metodológico conceptualizado (Afonso, 2005). Bardin (2011), citando Hosti (1969), refere que “a intenção de qualquer investigação, é de produzir inferências válidas a partir de dados” (p. 166).

A inferência é, na realidade, um tipo de raciocínio desenvolvido e concluído a partir de indícios ou premissas e, uma vez que se processa do particular para o geral, a sua conclusão tem uma maior abrangência que as premissas de que parte. Trata-se, assim, de um processo indutivo, ou nas palavras de Bardin (2011), de um “bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)” (p. 167). A autora refere ainda que podem existir vários pólos de inferência, começando pela própria mensagem presente no documento como ponto de partida para a análise, ou centrando, por exemplo, a análise no emissor, aquele que produz a mensagem, considerando que esta é uma expressão do próprio e, portanto, representando-o. Outro pólo poderá ser o receptor da mensagem, partindo do pressuposto que a mesma, ao dirigir-se a este, poderá conter informações relevantes sobre o mesmo. Finalmente, o pólo de inferência poderá ser ainda o próprio meio de comunicação.

Tendo a presente investigação uma natureza qualitativa e descritiva, foram tomadas como ponto de partida as orientações propostas por Bardin (2011) para a análise de conteúdo. A partir da questão de partida e dos objectivos definidos, foram elaborados dois guiões que serviram de base para as entrevistas semi-estruturadas feitas aos quatro sujeitos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, ou abreviadamente DID, e ao elemento da Direção, respectivamente. Estes guiões serviram também de orientação para uma primeira organização e selecção do material recolhido a ser sujeito ao processo de análise de conteúdo, através de uma leitura flutuante de todos os registos de informação, através da qual se definiram algumas categorias iniciais de análise ou pré-categorias, apenas com carácter orientador e com a função de facilitarem a sistematização da informação obtida, permitindo, ao mesmo tempo, fazer uma avaliação das possibilidades de análise.

Procedeu-se, de seguida, a uma leitura detalhada dos registos de informação previamente transcritos e, por cada documento, sublinharam-se segmentos significativos do

discurso, ou indicadores, de acordo com as pré-categorias definidas. Neste processo foram-se formulando subcategorias mais específicas, à medida que novos elementos de informação relevante iam surgindo, às quais iam sendo alocados os indicadores, por codificação. Por sua vez, o conjunto das várias subcategorias estabelecidas foi sendo inserido nas várias pré-categorias, permitindo a sua reformulação e criação de novas categorias relevantes para a investigação, num processo contínuo.

Para unidade de registo foi escolhida a proposição, que Marie-Christine D'Unrug (1974), citada por Estrela (1986), define como

uma afirmação, uma declaração, um Juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio, uma unidade que se basta a ela própria (p. 455).

Por vezes, no decurso do processo de análise, foi sentida a necessidade de se utilizarem como unidades de registo proposições com mais do que uma frase, partindo do sentido dado por Abaurre e Pontara (2009), em que a frase se define pelo seu propósito de comunicação e não pela sua extensão. A sua contextualização levou-nos a considerar como unidade de contexto a resposta a uma pergunta da entrevista, sendo que, por vezes, foi necessário, como é referido em Estrela (1986), atender ao sentido percebido em respostas antecedentes e/ou posteriores, sempre que o tema explorado era retomado pelo locutor.

Todo este processo foi concretizado em documentos próprios, um por cada entrevista, com o título de “Análise à entrevista X”, em que X é a referência a cada sujeito entrevistado, constando nestes documentos as categorias, respectivas subcategorias e indicadores seleccionados em cada uma. O número de indicadores presentes em cada subcategoria foi então contabilizado, dando-nos assim uma informação da frequência dos mesmos por subcategoria, perspectivando, por um lado, um conjunto de preocupações de cada entrevistado relativamente a determinados assuntos alocados às respectivas subcategorias, preocupações essas tanto maiores quanto maior for a frequência com que surgem no discurso. Por outro lado, esta contagem permitiu-nos também alguma comparação da importância que os vários entrevistados parecem dar relativamente a esses mesmos assuntos. Como resultado, por cada documento de análise foi elaborado um documento de síntese, onde se indicaram as categorias e as respectivas subcategorias, estas ordenadas de forma decrescente da frequência dos respectivos indicadores.

Foi ainda elaborado um documento de síntese global relativamente ao conjunto das quatro análises efectuadas às entrevistas dos jovens com DID, nele constando todas as categorias e respectivas subcategorias determinadas, acompanhadas da indicação das frequências dos respectivos indicadores. No caso da existência de categorias e subcategorias repetidas nos vários documentos de análise, optou-se por as considerar apenas uma única vez, somando os respectivos indicadores e apresentando esse valor como a frequência para essa categoria ou subcategoria.

No sentido de testar a sua validade, fidelidade rigor e relevância, submeteram-se os documentos à análise da orientadora do presente trabalho, verificando-se as concordâncias e discordâncias obtidas.

## **9. Análise e discussão dos dados**

### **9.1. Síntese global descritiva e interpretativa das entrevistas aos jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.**

#### **Quadro 5 - Síntese global das entrevistas aos jovens com DID**

##### **A inclusão social:**

- Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais.
- É uma coisa boa.
- Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade.
- Contribui para a melhoria de certos comportamentos.
- Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade.
- Gera oportunidades de trabalho.

##### **Atitudes percepcionadas sobre a inclusão:**

- De entreajuda.
- De respeito.
- Às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído.
- De injustiça nas situações de trabalho.
- De amizade.
- De bom relacionamento com os colegas do trabalho.
- De bom relacionamento com os colegas que estão na instituição.
- De inclusão.
- De exclusão.
- De apoio estrutural em espaços públicos.
- De bom relacionamento com os formadores.
- De aceitação da diferença.

##### **Dificuldades:**

- São ultrapassadas em entreajuda com os colegas, com a instituição e com o patrão.
- Utilizar os transportes públicos.

- Na actividade profissional, em função da deficiência que tem.
- De relacionamento.
- Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora.
- Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe.
- Utilizar senhas nos serviços públicos.
- Limpar a piscina.
- Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria.
- Fazer vincos nas calças.
- Frequentar o curso técnico de higiene e segurança no trabalho.
- Tirar a carta de condução.
- Trabalhar na cantina.
- Compreender algumas tarefas.
- Desenhar.

**Atividades preferidas ao nível do trabalho:**

- Fazer limpezas.
- Trabalhar na cozinha.
- Ser modelo.
- Passar a ferro.

**Atividades preferidas ao nível do lazer:**

- Dançar.
- Jogar futebol.
- Utilizar o computador.
- Viajar.
- Ouvir música.
- Estar com a filha.
- Saltar à corda.
- Passear.
- Ir ao cinema e a espectáculos com amigos.
- Praticar desporto.
- Andar de bicicleta.
- Estar com os amigos.

**Apetências:**

- Cerâmica.
- Cortar relvas.

**Experiência profissional no âmbito da formação:**

- Jardinagem.
- Cozinha.
- Carpintaria.
- Lavandaria.
- Lavagem de automóveis.

**Outras experiências formativas:**

- Curso profissional de Higiene e Segurança no Trabalho.

**Outras experiências profissionais:**

- O trabalho nas limpezas.
- No minimercado, como repositor.
- Na área da agricultura

**Realização profissional:**

- Passa por retomar os estudos.
- Trabalhar em jardinagem.
- Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional.
- Passa por trabalhar na área da formação e montar o próprio restaurante.
- Passava por ser bombeiro em criança.
- Ser jogador de futebol.
- Fazer passagem de modelos.
- Trabalhar em cozinha.
- Passa por não estar muito tempo sem fazer nada.
- Implica passar por várias áreas de formação.
- Trabalhar nas limpezas.
- Ser hospedeira da aviação.

**Projetos:**

- Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição.

**Realização pessoal:**

- Passa por concretizar os seus sonhos.
- Passa por ter uma namorada.
- Poder continuar a ajudar economicamente a mãe.
- Tentar obter a carta de condução.

**Relações afectivas:**

- Estendem-se à família e irmãos, aos amigos e ao namorado.
- Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição.

**A vida na instituição:**

- Agradá-lhe.
- Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão.
- Teve alguma resistência no início da sua frequência.
- Preenche-lhe muito o dia-a-dia.

### **9.1.1. Síntese descritiva**

Emergiram destas entrevistas catorze categorias: **A inclusão social, Atitudes percebidas sobre a inclusão, Dificuldades, Atividades preferidas ao nível do trabalho, Atividades preferidas ao nível do lazer, Apetências, Experiência profissional no âmbito da formação, Outras experiências formativas, Outras experiências profissionais, Realização profissional, Projectos, Realização pessoal, Relações afectivas e Vida na instituição**, as quais foram definidas a partir das subcategorias que, por sua vez, decorreram dos excertos dos textos das entrevistas.

Em termos descritivos, relativamente à primeira categoria, **A inclusão social**, abordada por todos os entrevistados, esta foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais**, subcategoria que decorre das entrevistas efectuadas a A, B e D, como, por exemplo, quando A responde “Sim” à questão “Todas as pessoas devem ter o direito de participar na sociedade?” ou B e D afirmam “Todos nós devemos ter direitos iguais” e “Toda a gente tem o direito e deveres iguais, com as mesmas responsabilidades”;

- **É uma coisa boa**, partindo da referência do entrevistado A: “É boa”, que está também presente também no discurso de dois outros entrevistados, B e D, respectivamente, com referências como: “É uma coisa boa” e “Acho que é ótimo”;

- **Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade**, subcategoria decorrente não só do facto do entrevistado A reforçar com “Sim” à afirmação: “Todas as pessoas devem ter o direito de participar na sociedade”, mas também quando o entrevistado B refere que “É tudo igual. Todos nós devemos ter direitos iguais” ou como o entrevistado D afirma: “Sobre isso eu acho bem, seja a pessoa, como o senhor disse, seja a pessoa como for, da cor que for, velha, de onde, acho que toda a gente a gente tem o direito de participar nas mesmas coisas”.

- **Contribui para a melhoria de certos comportamentos**, a partir do discurso do entrevistado A ao referir: “Eu aqui, o meu comportamento subiu muito, muito”;

- **Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade**, a qual decorre do discurso do entrevistado B, ao responder de forma afirmativa: “Sim, sim, podem, claro” à questão: “E essas pessoas, acha que podem ou não contribuir também para a sociedade?”;

- **Gera oportunidades de trabalho**, como é referido pelo entrevistado C ao dizer, a propósito da inclusão, que “Sim, é boa porque é dar a nós uma oportunidade, um trabalho, temporário ou não”;

Passando à segunda categoria, **atitudes percebidas sobre a inclusão**, verificamos que esta foi abordada também por todos os entrevistados, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **De entreajuda**, a primeira subcategoria, com o maior número de indicadores retirados dos discursos de todos os entrevistados, como “Se conseguisse fazer, podia fazer



para ajudar”, por parte de A, ou quando B responde “Sim”, quando colocada a questão “E ajudam-se, entre vocês, é?”, assim como dos entrevistados C e D com afirmações como: “Nós temos entreajuda” e “A gente ajuda-se uns aos outros, como sabemos e como podemos”, respectivamente;

- **De respeito**, uma vez que o entrevistado A refere: “Primeiro, respeito, acima de tudo. As pessoas que querem ser respeitadas têm de se dar ao respeito”, e também presente nos discursos dos entrevistados B, C e D, respectivamente com afirmações como: “E respeito! Amizade e respeito para aquelas pessoas deficientes”, “Para mim, primeiro é o respeito. É como eu gosto, e eu também respeito” e “Também acho que sim, tem de haver sempre respeito, acima de tudo”;

- **Às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído**, subcategoria que decorre unicamente do discurso do entrevistado C, quando, entre outras afirmações, afirma: “Eu tenho vários amigos meus que... É assim: têm vários problemas, tá a ver? Alguns deles estavam em empresas, tá a ver, e não conseguiram lá ficar porque (...) portaram-se mal, só querem fazer o que querem, não é?”;

- **De injustiça nas situações de trabalho**, partindo do discurso do entrevistado A que, entre outras afirmações, refere: “Se ninguém faz e só faço eu, acho isso errado”, e também presente no discurso do entrevistado D, ao afirmar: “Nesse caso já tive, prontos, alguém que disse: “Ah, o patrão trata melhor este do que aquele””;

- **De amizade**, que decorre do discurso de todos os entrevistados. Por exemplo, quando A afirma: “É bom a amizade”, tal como B ao referir “A amizade” como atitude, além da resposta do entrevistado C: “Sim, claro” à questão “E a amizade, é importante para si?”, e ainda no discurso do entrevistado D, a afirmação: “Sim, gostar da pessoa, motivar a pessoa”;

- **De bom relacionamento com os colegas de trabalho**, quando o entrevistado C responde: “É ótima” à pergunta “E a sua relação com os restantes colegas de trabalho, como é?”, e também quando o entrevistado D afirma: “quando eu entrei era o mais novo na casa. Havia muitos mais velhos do que eu. Eu então entrei mas a gente dava-se todos bem”;

- **De bom relacionamento com os colegas que estão na instituição**, subcategoria que decorre apenas do discurso do entrevistado A, como por exemplo quando afirma: “Eu dou-me bem com toda a gente aqui”;

- **De inclusão**, formada a partir de indicadores do discurso de D, como por exemplo: “Não deixar a pessoa de parte para a pessoa não sentir que está abandonada. Puxar a pessoa para vir com a gente”;

- **De exclusão**, subcategoria decorrente do discurso do entrevistado A, quando refere: “Tava-me sempre a pôr de parte” e também do discurso do entrevistado B quando afirma: “Uma pessoa branca pode dar opinião sobre tudo, por ser não-branca já não tem opinião para dar”;

- **De apoio estrutural em espaços públicos**, a partir de referências do entrevistado C como por exemplo: “Eu, de qualquer forma, não tenho problemas, mas as pessoas que são deficientes, hoje em dia sim. Têm rampas, apoios e isso tudo. Agora, há uns dez anos atrás, não. Não havia nada disso”;

- **De bom relacionamento com os formadores**, sendo que esta subcategoria decorre do discurso do entrevistado B com a resposta “Super bem”, à pergunta: “E a sua relação com os formadores, é boa?”;

- **De aceitação da diferença**, subcategoria criada a partir do discurso de D, quando afirma: “É o que eu digo, nem toda a gente pensa igual. Se toda a gente pensasse igual, também... Isso, se calhar, também não era bom”.

Relativamente à terceira categoria, **dificuldades**, também abordada por todos os entrevistados, foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **São ultrapassadas em entreajuda com os colegas, com a instituição e com o patrão**, a qual se baseia nos discursos de C e D, quando o primeiro refere: “Ajudamos entre colegas, quando um não sabe, eu sei e às vezes também não sei tudo, não é?” e “Aqui a instituição às vezes organiza (...) um debate com todos os funcionários sobre... Como é que hei-de explicar... Sobre equipamentos...” e quando D refere: “Então, tenho de pedir ajuda a um colega meu ou ao meu patrão”;

- **Utilizar os transportes públicos**, a partir de referências dos entrevistados A e D, como por exemplo: “Senti um bocado de dificuldade pá panhar o autocarro”, e “Alguns não sabem como funciona o metro, o autocarro pá li ou pá li”, respetivamente;

- **Na actividade profissional em função da deficiência que tem**, decorrente dos discursos de C e de D. De C, ao afirmar:

Como eu tenho uma deficiência é...  
Porque a minha perna direita e o meu braço não têm muita força, tá a ver? E então, os trabalhos que eu faço não são daqueles com muito esforço, tá a ver, muito exigentes, porque também não tenho a capacidade de agarrar, não é?

De D, quando refere: “Às vezes, eu vou fazer um corte numa árvore, prontos, posso olhar e sentir dificuldade”;

- **De relacionamento**, subcategoria formada a partir do discurso de B, tal como quando refere: “No primeiro dia não dava-me muito bem... Com elas e assim... Não falava muito” ou “Senti um bocado de dificuldade, sim. Nos primeiros dias”;

- **Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora**, decorrente também do discurso do entrevistado B ao referir: “Ah, não sei... Eles são muitos!” ou ao afirmar: “É isso” à sugestão do entrevistador sobre a actividade referida: “Se calhar dá muito stresse...”;

- **Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe**, subcategoria que parte do discurso do entrevistado A, quando este refere: “As primeiras vezes, foi a minha mãe lá levar-me”;

- **Utilizar senhas nos serviços públicos**, gerada a partir do discurso do entrevistado D, ao referir: “Prontos, a senha que tirava... Às vezes, isso, baralho. As senhas, os números! Já tive que perguntar... Prontos, ao segurança, qual é que era a senha”;

- **Limpar a piscina**, partindo do discurso do entrevistado A, ao confessar: “Só há uma coisa que eu não faço, que é limpar a piscina”, e dizendo depois: “Utiliza-se lixívia e essas coisas todas, e eu não sei ao certo”;

- **Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria**, também decorrente apenas do discurso do entrevistado A, quando refere: “Sabia assim-assim, por alto, mas nunca me chegaram a ensinar”;

- **Fazer vincos nas calças**, ainda decorrente apenas do discurso do entrevistado A quando este afirma: “A única coisa que ela disse ter dificuldades a aprender foi a fazer os vincos nas calças”;

- **Frequentar o curso técnico de Higiene e Segurança no Trabalho**, baseada no discurso do entrevistado B: “Mas aquilo [o curso] era muito difícil. Depois fui para a Santa... Santa Casa e disseram-me: “Ah, é melhor ir para a instituição X pois ela já está com vinte anos, é melhor para ela”... E eu vim para cá”;

- **Tirar a carta de condução**, esta baseada unicamente no discurso do entrevistado C, quando refere: “Eu já tentei tirar a carta. Tive lá, mas é assim: fui fazer o código... Fui ao código mas chumbei”;

- **Trabalhar na cantina**, decorrente do discurso do entrevistado B, que refere: “Fazer cantinas” como uma dificuldade;

- **Compreender algumas tarefas**, subcategoria emergente do discurso do entrevistado C quando responde “Sim” à questão do entrevistador: “E o C ou colegas seus, algum já se queixou de ter dificuldades em compreender algo, por exemplo?”;

- **Desenhar**, a partir do discurso do entrevistado D ao referir: “Desenho não, que eu lembro-me que não era o meu forte. No papel, não”.

Quando passamos à quarta categoria, **Atividades preferidas ao nível do trabalho**, verificamos que foi abordada apenas por dois entrevistados, A e B, tendo sido formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Fazer limpezas**, uma vez que o entrevistado A refere: “Mas gosto mais de limpezas, eu adoro limpezas”;

- **Trabalhar na cozinha**, a partir de referências no discurso do entrevistado B, tais como: “Foi. E gosto mesmo!”, quando lhe colocada a questão “E foi escolhida por si [a actividade]?”;

- **Ser modelo**, que decorre do discurso do entrevistado A quando refere: “Também fui a uma sessão fotográfica, tirei fotos e não sei quê. (...) Foi uma experiência boa”;

- **Passar a ferro**, também decorrente do discurso entrevistado A, ao afirmar: “Inscrevi-me assim para lavandaria porque gosto de passar a ferro”.

A quinta categoria, **Atividades preferidas ao nível do lazer**, foi formada por abordagens de todos os entrevistados, e constituída pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Dançar**, subcategoria decorrente do discurso do entrevistado A, que afirma: “Sim, eu adoro dançar, é mais com dança”, e também presente no discurso do entrevistado B ao referir “Dançar” como actividade de lazer;

- **Jogar futebol**, a partir do discurso do entrevistado C que refere: “Jogo futebol dos meus doze anos até agora, aos quarenta e três anos”, assim como do discurso do entrevistado D que afirma: “Jogar à bola” como uma actividade preferida;

- **Utilizar o computador**, a partir do discurso dos entrevistados B e D, quando referem respectivamente “Computador” como actividade de lazer, e “Vou ao computador. É assim, também uso o computador para muitas coisas”;

- **Viajar**, somente decorrente do discurso do entrevistado C: “Eu gosto muito de viajar! Se eu tivesse mais dinheiro eu fartava-me de viajar!”;

- **Ouvir música**, que emerge dos discursos de A e B quando referem, respetivamente: “Eu adoro música, não sei explicar” e “Ah, ouvir música!”, como actividade de lazer;

- **Estar com a filha**, partindo das afirmações do entrevistado D, como por exemplo: “De resto, é passear com ela quando o tempo o permite. Quando não, estamos em casa com ela. Aproveitar os bons momentos!”

- **Saltar à corda**, decorrente do discurso do entrevistado B quando refere: “Aaaaah... Saltar às cordas!” como uma das suas actividades de lazer;

- **Passear**, também unicamente decorrente do discurso de B ao afirmar: “Passear!”;

- **Ir ao cinema e a espectáculos com amigos**, subcategoria decorrente apenas do discurso do entrevistado C, quando este refere:

Tenho um amigo meu que é deficiente, portanto anda de cadeira de rodas, então como ele está em casa, tá a ver... Então eu, aos sábados e domingos, saio com ele. Vamos dar uma volta, vamos ao cinema, vamos a concertos, vamos a todo o lado.

- **Praticar desporto**, que emerge do discurso de A, ao referir “Desporto” como actividade de lazer;

- **Andar de bicicleta**, a partir do discurso de D, tal como o entrevistado refere: “E andar de bicicleta... Era o que eu fazia mais”;

- **Estar com os amigos**, também decorrente do discurso do entrevistado D, quando comenta: “Vamos ao centro comercial, marcamos um almoço aí num restaurante, temos um bocado na conversa, uma volta aqui, outra ali...”.

Relativamente à sexta categoria, **Apetências**, foi abordada apenas pelo entrevistado D, e foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Cerâmica**, a partir da referência do entrevistado: “Tinha jeito quando era para fazer aqueles bonecos de barro ou não sei quê, que a gente fazia”;

- **Cortar relvas**, que decorre da afirmação do entrevistado: “Cortar relvas, tinha jeito”.

Já no que diz à sétima categoria, **Experiência profissional no âmbito da formação**, esta foi abordada por todos os entrevistados, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Jardinagem**, subcategoria decorrente dos discursos dos entrevistados C e D, ao afirmarem: “Vim para aqui tirar o curso de jardinagem” e “Sim, na empresa Y [de jardinagem], que está ligada à instituição”, no caso de C, e “De jardinagem [o curso de formação]. Eu agora estou cá, na empresa Y [de jardinagem]”, no caso de D;

- **Cozinha**, que emerge do discurso do entrevistado B, que refere a propósito do seu curso de formação: “Sim, temos prática de trabalho, na cozinha”;

- **Carpintaria**, de acordo com o discurso do entrevistado C quando afirma: “Pronto, para não estar assim sem fazer nada, ia para lá passar tempo. É onde tirei o curso de carpintaria”, e também “Depois trabalhei oito anos numa fábrica de madeiras”;

- **Na lavandaria**, que decorre do discurso do entrevistado A quando refere: “Eu sou da lavandaria” e “Comecei com a lavandaria, tanto que, quando eu estava na lavandaria, a primeira coisa, quando eu chegava lá, era pôr as máquinas a trabalhar”;

- **Lavagem de automóveis**, criada a partir das afirmações do entrevistado C, como: “Depois surgiu para ir tirar um curso de lavagem de automóveis, que não gostei, tive lá um mês e pouco”.

No caso da oitava categoria, **Outras experiências formativas**, esta foi abordada apenas pelo entrevistado B, e formada por uma única subcategoria:

- **Curso Profissional de Higiene e Segurança no Trabalho**, a partir das referências de B, como: “Eu já tinha tirado o nono ano e estava noutro curso” e “Sim, de técnica de Higiene e Segurança no Trabalho”.

Quanto à nona categoria, **Outras experiências profissionais**, foi abordada por três entrevistados, A, C e D, e foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **O trabalho nas limpezas**, que decorre do discurso do entrevistado A, quando confessa: “Eu já com quinze anos já estava a pegar em mim para ir trabalhar nas limpezas, impaciente para sair da escola”;

- **No minimercado, como repositor**, quando o entrevistado D refere: “Fui para repositor [num minimercado]”;

- **Na área da agricultura**, tal como afirma o entrevistado C: “Eu sou do Norte, os meus pais são de lá, então nós, prontos, trabalhávamos na agricultura. Os meus pais tinham terrenos”.

Relativamente à décima categoria, **Realização profissional**, foi abordada pelos quatro entrevistados, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Passa por retomar os estudos**, que decorre dos discursos dos entrevistados A e D, ao afirmarem respetivamente: “ Se calhar, nunca se sabe, posso-me inscrever, pelo menos para tirar até ao nono” e “Tou arrependida de ter desistido muito cedo [da escola]”, no caso de A, e “Sim, podia ter entrado na Junta se tivesse escolaridade...Mas não entrei. Não quer dizer que, agora, quando tiver mais tempo, não vá tirar à noite. Estou a pensar nisso”, no caso de D;

- **Trabalhar em jardinagem**, segundo as afirmações do entrevistado D, como por exemplo: “Não, porque eu gosto mesmo do que faço. Por acaso, gosto do que faço. Também escolhi o curso por causa disso”;

- **Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional**, subcategoria que decorre de dois entrevistados A e B. No caso de A, quando refere: “Há coisas que hoje... Que eu não sabia e que... Cada vez mais vou aprendendo”, e no caso de B: “É importante esta formação para ganhar experiência...”;

- **Passa por trabalhar na área da formação e montar o próprio restaurante**, subcategoria que emerge da resposta de B: “Sim”, à questão “É mesmo esta a sua ideia [de formação em cozinha]?” e ao acrescentar: “Até para fazer outras coisas e porque quero montar o meu restaurante”;

- **Passava por ser bombeiro em criança**, que decorre apenas de afirmações do entrevistado D, como por exemplo: “Também, quando era criança, gostava de ser bombeiro. Também é uma coisa que eu adorava”;

- **Ser jogador de futebol**, também decorrente de afirmações de D, como: “Eu gostava de ser jogador de futebol”;

- **Fazer passagem de modelos**, criada a partir das afirmações do entrevistado A, com por exemplo: “Desde pequeninha que sempre sonhei em ser modelo”;

- **Trabalhar em cozinha**, uma vez que o entrevistado C confessa: “Olhe, eu gostava de trabalhar em cozinha”, reforçando com “Sim, adorava” ou “ Sim, o meu sonho é esse!”

- **Passa por não estar muito tempo sem fazer nada**, uma vez que o entrevistado D afirma: “Eu tinha desistido da escola, só que não queria estar sem fazer nada”;

- **Implica passar por várias áreas de formação**, decorrente da referência do entrevistado A: “Eu primeiro inscrevi-me para cozinha, queria experimentar cozinha”;

- **Trabalhar nas limpezas**, igualmente decorrente do discurso do entrevistado A, que afirma: “Se eu pudesse ficar aqui a trabalhar nas limpezas, eu acho que ficava”;

- **Ser hospedeira da aviação**, emergindo da afirmação do entrevistado B: “Sim, [gostaria de ser] aeromoça”.

Quanto à décima primeira categoria, **Projetos**, apenas foi abordada pelo entrevistado C, sendo formada por uma única subcategoria:

- **Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição**, partindo de afirmações do entrevistado: “. Eu, aqui na instituição, quando entrei para a empresa era para dois anos (...). Eu, por acaso, tive sorte, porque já estou cá há sete anos”.

A décima segunda categoria, **Realização pessoal**, foi também abordada apenas pelo entrevistado C, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Passa por concretizar os seus sonhos**, decorrente de afirmações do entrevistado, como: “Tenho muitos sonhos, ui. Sou mesmo um sonhador. Mas ir busca-los... Ui”;

- **Passa por ter uma namorada**, de acordo com o que refere: “Eu gosto do que faço, só não tenho é uma coisa: é uma namorada, que eu não tenho”;

- **Poder continuar a ajudar economicamente a mãe**, a partir do que C afirma: “A minha mãe já tem oitenta e cinco anos, tá em casa e pronto, sou eu que pago tudo porque ela já é reformada e tem uma reforma pequena e pronto, o que tenho que fazer, faço”;

- **Tentar obter a carta de condução**, decorrente da revelação do entrevistado: “Hoje em dia, olhe, estou arrependido! Mas, se calhar, ainda é um objectivo que eu tenho”.

Quanto à décima terceira categoria, **Relações afectivas**, foi abordada por todos os entrevistados, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Estendem-se à família e irmãos, aos amigos e ao namorado**, que decorre das referências de todos entrevistados, como A, por exemplo, refere: “Aqui e fora [da instituição], mas só que amigos, amigos, amigos, vão ser sempre a minha família” e quando responde “Sim” à questão “Tem algum relacionamento afectivo com alguém, por exemplo, um namorado?”. Também B refere: “ [Vivo] Com os meus pais” e “Tenho [um namorado], assim como C: “Vivo com a minha mãe”, “Sim, sim [tem contacto com os irmãos]” e “Amigos de infância, desde os meus doze anos (...). É como se fossemos uma família”, e ainda o entrevistado D: “Não sou casado,



estou só junto, em casa dos meus sogros” e “Tenho os amigos que tinha antigamente. Os meus amigos de escola e infância. Mantenho-os todos”;

- **Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição**, tendo sido criada a partir das afirmações de A e de B, quando referem, no caso de A: “ Já não me dou, aquilo de dar, dar, dar, com pessoas lá do meu bairro. É mais ‘Boa noite’, ‘Boa tarde’, ‘Bom dia’ ” ou “Aqui, estamos sempre aí sentados, a conversar. Até brincamos às vezes, ouvimos música, às vezes ali. Temos muito convívio” e, no caso de B, ao referir: “Não. Não [não convive muito com amigos fora da instituição]” ou “Tenho [amigos na instituição]”;

Finalmente, a décima quarta e última categoria, **A vida na instituição**, foi abordada por todos os entrevistados, sendo formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Agrada-lhe**, subcategoria que emana do discurso dos quatro entrevistados. Como A refere: “E sinto-me bem e bem recebida”, assim como B: “Sinto-me bem”, ou como C afirma: “Mas, de resto, a minha vida está ótima! Não me queixo”, e ainda D: “Sinto-me optimamente”;

- **Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão**, decorrente apenas do discurso do entrevistado A com as seguintes referências: “Praticamente não gosto da lavandaria. Eu antes dizia que gostava e não sei quê”, “Gosto mais de limpezas”, acrescentando que “Só que para cozinha é muito, muito movimento. Muito stresse”;

- **Teve alguma resistência no início da sua frequência**, também decorrente do que é referido pelo entrevistado A: “Eu, ao princípio, quando entrei aqui, só pensava em desistir, em sair daqui (...) e agora, quem não quer sair daqui sou eu!”;

- **Preenche-lhe muito o dia-a-dia**, quando o entrevistado C afirma: “Até porque até tenho o dia muito preenchido, não tenho muito tempo”.

### 9.1.2. Síntese interpretativa

Numa perspetiva interpretativa, a partir da análise feita às várias categorias e respectivas subcategorias, verifica-se que, no que diz respeito à categoria **A inclusão social**, todos os entrevistados demonstraram reconhecer a sua importância, considerando que, na sua opinião, é benéfica. Os indicadores recolhidos nos respectivos discursos, os quais deram

origem à subcategoria **É uma coisa boa**, são claros nesse sentido. Particularmente, o entrevistado C justifica que a inclusão social “é boa porque gera oportunidades de trabalho”, facto que levou à criação de outra subcategoria, **Gera oportunidades de trabalho**, a partir deste indicador.

A consciência da igualdade de direitos de participação e contribuição para a sociedade, assim como deveres e responsabilidades por parte das pessoas com deficiência esteve também bem presente no discurso de todos os entrevistados, com vários indicadores que deram origem a subcategorias, como **Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais, Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade** ou **Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade**, que apontam claramente para uma consciência social da inclusão.

Apenas um dos entrevistados, A, forneceu indicadores no seu discurso sobre a contribuição da inclusão social para a melhoria do seu próprio comportamento na instituição ao longo do tempo da sua frequência, dando origem à subcategoria **Contribui para a melhoria de certos comportamentos**.

Relativamente à segunda categoria, **Atitudes percebidas sobre a inclusão**, verificou-se que a partir do discurso de todos os entrevistados foi possível recolher uma grande quantidade e variedade de indicadores, que por sua vez deu origem a uma grande quantidade de subcategorias. Das atitudes positivas percebidas sobre a inclusão que puderam ser extraídas dos vários discursos, a ajuda e o respeito foram as mais referidas, respectivamente por quatro e por três dos entrevistados, neste caso A, C e D, dando assim origem às duas subcategorias com os mesmos nomes.

Outras atitudes com múltiplos indicadores foram a amizade, referida por todos os entrevistados, o bom relacionamento com colegas, tanto com colegas de trabalho, referida por dois dos entrevistados, C e D, como de instituição, indicada por outro dos entrevistados, A, dando origem às três subcategorias respectivas. O discurso do entrevistado B, que continha menções ao bom relacionamento com os formadores da instituição, sugeriu a criação de outra subcategoria, **De bom relacionamento com os formadores**.

A inclusão foi mencionada apenas pelo entrevistado D, com algum peso no seu discurso pelo número de indicadores por este produzido, possivelmente traduzindo alguma importância e preocupação sentida pelo entrevistado a esta atitude. Isto pode ser apoiado pelo facto deste entrevistado referir também a aceitação da diferença como uma atitude, no seu discurso. Ambas as atitudes originaram as respectivas subcategorias. O entrevistado C é

também o único que aborda, várias vezes no seu discurso, aspectos estruturais de apoio à deficiência em espaços de utilização pública, dando origem a outra subcategoria. Este entrevistado é também o único que demonstrou ter algumas dificuldades motoras, em particular no lado direito do corpo, o que pode justificar a sua preocupação no que diz respeito à existência de estruturas de apoio em espaços de utilização pública.

Foram também referidas por todos os entrevistados atitudes negativas percebidas sobre a inclusão. A refere duas no seu discurso, dando origem a duas subcategorias, **De injustiça nas situações de trabalho**, na qual se incluem também indicadores decorrentes do discurso do entrevistado D, e **De exclusão**, esta última também incluindo indicadores retirados do discurso de B. O entrevistado C menciona, com um peso significativo no seu discurso pelo número de indicadores gerado, atitudes de exclusão em contexto de trabalho, por não cumprimento, por parte de pessoas com deficiência, das tarefas às mesmas atribuídas, o que constituiu a subcategoria **Às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído**. Estas atitudes parecem assim ter um peso relevante nas opiniões deste entrevistado, uma vez que é reconhecido na empresa Y pelo seu valor como profissional.

A categoria **Dificuldades** tem um carácter mais centrado nas limitações pessoais sentidas por cada entrevistado, se bem que essa percepção se estende, por vezes, também a terceiros. Este carácter mais pessoal está patente no facto de apenas duas das subcategorias que compõem esta categoria, **São ultrapassadas em entreajuda com os colegas, com a instituição e com o patrão** e **Utilizar os transportes públicos** terem sido criadas com base em indicadores que decorreram de excertos do discurso de mais do que um entrevistado - no primeiro caso C e D, e no segundo A e D - não existindo outras dificuldades referidas em comum, que sejam, pelo menos, relevantes para os quatro entrevistados, mesmo quando percebidas em relação a terceiros.

Para além da utilização de transportes públicos, D refere ainda dificuldades na utilização de serviços públicos, gerando uma nova subcategoria.

Em contexto de trabalho ou de formação, foram referidas dificuldades por parte de todos os entrevistados A, B, C e D, sendo A e B quem indicou uma maior variedade. No caso de A, as suas referências geraram três subcategorias diferentes: **Limpar a piscina**, **Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria** e **Fazer vincos nas calças**. No caso de B, três subcategorias também: **Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora**, **Trabalhar na cantina** e **Frequentar o curso técnico de higiene e segurança no**

**trabalho.** O entrevistado C referiu tanto dificuldades físicas como de compreensão, originando as subcategorias **Na actividade profissional em função da deficiência que tem** e **Compreender de algumas tarefas.** O discurso de D produziu também indicadores de dificuldades sentidas na actividade profissional, contribuindo para a criação da primeira das duas subcategorias referidas. C e D também referiram ter dificuldades que originaram as subcategorias **Tirar a carta de condução** e **Desenhar**, respectivamente.

Já no domínio social, apenas B referiu ter tido algumas dificuldades de relacionamento com os outros por timidez, originando uma nova subcategoria.

De uma maneira geral, três dos quatro entrevistados, A, C, e D, forneceram indicadores claros nos seus discursos de ultrapassarem as suas dificuldades recorrendo à ajuda dos colegas - situação comum aos entrevistados C e D -, da instituição, no caso de C, à ajuda do patrão, no caso de D, ou à ajuda da mãe, no caso de A, sugerindo um grau de autonomia elevado. Foram criadas assim as subcategorias **São ultrapassadas em entreaajuda com os colegas, com a instituição e com o patrão** e **Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe.**

Relativamente à categoria **Actividades preferidas ao nível do trabalho**, apenas os entrevistados A e B indicaram preferências a este nível. Particularmente A, de cujo discurso foram retirados indicadores para a criação de três subcategorias: **Passar a ferro**, **Ser modelo** e **Fazer limpezas**, esta última reflectindo de longe a actividade preferida do entrevistado pelo elevado número de indicadores que a compõem. Já B apenas referiu claramente o trabalho na cozinha como actividade preferida, originando a subcategoria respectiva.

A categoria **Actividades preferidas ao nível do lazer** é bastante mais expressiva pelo número de subcategorias que a compõem. De todos os entrevistados, B e D foram os que referiram um maior número de actividades relacionadas com os tempos de lazer, dando, cada um, origem a cinco subcategorias, das quais uma em comum, **Utilizar o computador.** B referiu também em comum com A duas actividades: dançar e ouvir música, cada uma dando origem a uma subcategoria com o mesmo nome. Curiosamente, A e B são do género feminino, reflectindo um gosto comum por estas duas actividades. Já D referiu em comum com C o gosto pela actividade de jogar futebol, dando origem à subcategoria respectiva. Sendo ambos do género masculino, reflectem em conjunto uma actividade predominantemente masculina. Estes dois entrevistados foram os únicos dos quatro entrevistados que referiram outras actividades que envolvem claramente o convívio com amigos, originando duas subcategorias, respectivamente **Ir ao cinema e a espectáculos com amigos** e **Estar com os amigos.**

O convívio familiar no âmbito expresso do lazer apenas foi referido por um entrevistado, D, dando origem à subcategoria **Estar com a filha**.

Todos os entrevistados mencionaram gostar de praticar pelo menos uma actividade física no domínio do lazer, fornecendo indicadores de actividades como dançar e jogar futebol, já referidas, ou praticar desporto, no caso de A, saltar à corda, no caso de B ou andar de bicicleta, no caso de D, originando as respectivas subcategorias.

Gostar de passear e viajar foram ainda actividades referidas apenas pelos entrevistados B e C, respectivamente, originando outras duas subcategorias.

Quando passamos para a categoria **Apetências** verificamos que apenas um dos entrevistados, D, forneceu indicadores sobre as suas apetências precoces, visando uma actividade futura, o que deu origem a duas subcategorias, **Cerâmica** e **Cortar relvas**, respectivamente.

Ao nível da **Experiência profissional no âmbito da formação**, esta categoria espelhou a experiência de todos os entrevistados no domínio das suas áreas de formação, que no caso do entrevistado C foi variada, uma vez que este realizou vários cursos de formação, trabalhando nas respectivas áreas, sendo também o que tem mais idade dos quatro. A sua experiência a este nível salientou-se nas áreas da carpintaria, da lavagem de automóveis e da jardinagem, esta última na qual exerce actividade actualmente e que partilha com o entrevistado D. Estas três áreas de formação forneceram indicadores para a criação de três subcategorias, respectivamente. Quanto a A, B e D, estes referiram apenas uma experiência profissional no âmbito da formação cada, actividades que exercem actualmente, respectivamente na lavandaria, em cozinha e, como já referido, em jardinagem. As duas primeiras actividades originaram também duas subcategorias próprias.

Não obstante a categoria anterior, **Experiência profissional no âmbito da formação**, o entrevistado B referiu ter tido uma experiência formativa anterior na qual não exerceu qualquer actividade profissional, fornecendo indicadores para a criação da subcategoria **Curso Profissional de Higiene e Segurança no Trabalho**, que entretanto deu origem à categoria **Outras experiências formativas**, apenas formada por esta subcategoria.

Contudo, três dos entrevistados, A, C e D revelaram ter tido experiências profissionais prévias não enquadradas no âmbito de qualquer formação, que deram origem a três subcategorias, respectivamente **O trabalho nas limpezas** para o entrevistado A, **Na área da agricultura**, para o entrevistado C e **No minimercado, como repositor**, relativamente ao entrevistado D. Estas três subcategorias originaram a categoria **Outras experiências**

**profissionais.** É interessante verificar que o peso relativo em indicadores para cada uma destas subcategorias sugere que os entrevistados consideraram ser importante salientar estas experiências, as quais terão sido marcantes nas suas vidas.

Na categoria seguinte, **Realização profissional**, verifica-se, numa primeira análise, que apenas dois dos quatro entrevistados forneceram indicadores que demonstram que a sua realização profissional passa pelas actividades profissionais que exercem no momento presente. B, por exemplo, indicou que a sua realização profissional passa por trabalhar na área da presente formação, na cozinha, juntando-lhe um objectivo a mais longo prazo, o que originou a subcategoria **Passa por trabalhar na área da formação e montar o próprio restaurante**. D é também claro relativamente a este assunto, afirmando que gosta do que faz, originando assim a subcategoria **Trabalhar em jardinagem**, a qual é formada por um número de indicadores que sugerem esta ser uma actividade realmente importante para a sua realização profissional.

Já os entrevistados A e C indicaram apenas diferentes actividades em relação às que exercem no presente e que os realizam. A, referindo fazer passagem de modelos e trabalhar nas limpezas, ambas originando as duas subcategorias com os mesmos nomes. C, com várias referências ao sonho que tem de um dia vir a trabalhar em cozinha, originando também uma subcategoria.

B e D indicaram adicionalmente outras actividades diferentes das que exercem no presente e que os realizariam, como ser hospedeira da aviação, no caso de B, e, no caso de D, ser jogador de futebol ou até bombeiro, quando era mais novo. Estas actividades geraram subcategorias específicas.

Dois entrevistados, A e D referiram a importância de retomar e prosseguir os estudos para a sua realização profissional, assim como A e B salientaram a importância de aprender o mais possível para terem um bom desempenho profissional. A indicou também a importância de experimentar várias áreas de formação de forma a poder fazer escolhas. Estes indicadores permitiram a criação de mais três subcategorias, **Passa por retomar os estudos**, **Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional** e **Implica passar por várias áreas de formação**, respectivamente.

A importância de ter alguma actividade para a sua realização profissional foi salientada pelo entrevistado D, originando a subcategoria **Passa por não estar muito tempo sem fazer nada**.

O facto do entrevistado C não ter indicado de forma clara que a actividade que exerce no momento, jardinagem, o realiza profissionalmente, mas por ter evidenciado que permanecer no actual posto de trabalho na empresa de jardinagem Y da instituição é importante para a sua vida profissional, levou a considerar este indicador como um projecto de vida, dando origem a uma subcategoria **Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição**, a qual, por sua vez, originou a categoria **Projectos**. Por outro lado, este entrevistado forneceu variados indicadores retirados do seu discurso relativamente ao que pode ser considerado como a sua realização pessoal, através da constituição de várias subcategorias como **Passa por concretizar os seus sonhos**, **Passa por ter uma namorada**, **Poder continuar a ajudar economicamente a mãe** e **Tentar obter a carta de condução**, sendo relevante a importância dada à concretização dos seus sonhos e ter uma namorada, pelo número de indicadores que compõem estas duas subcategorias, relativamente às outras duas que constituem a categoria **Realização pessoal**, a qual não teve contribuições dos restantes entrevistados, uma vez que estes não explicitaram aspectos concretos relativamente à sua realização a nível pessoal.

A dimensão afectiva dos entrevistados leva-nos à categoria **Relações afectivas**, construída com base em indicadores retirados do discurso de todos os entrevistados, indiciando uma importância significativa na vida dos mesmos. A referência de laços afectivos com a família próxima encontra-se no discurso dos quatro entrevistados, com algumas variantes quando incluem também referências ao namorado e amigos, no caso de A, apenas o namorado no caso de B, os amigos no caso de C e à companheira e à filha no caso de D. Todos os entrevistados vivem com familiares directos, excepto D que vive em casa dos sogros. Todas estas variantes foram incluídas na mesma subcategoria, **Estendem-se à família e irmãos, aos amigos e ao namorado**. Nos casos de A e B há referências do convívio ocorrer essencialmente com colegas da instituição, que permitiram constituir uma subcategoria **Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição**, enquanto C e D indicam claramente conviver também com amigos não ligados à instituição, particularmente amigos de infância e de escola, apontando para uma autonomia mais vinculada em relação à instituição na escolha das relações afectivas.

A **vida na instituição**, como última categoria em análise, reflecte uma importante parte da vida corrente dos entrevistados, por nela despenderem um grande período do seu dia-a-dia. Os vários indicadores recolhidos nos discursos dos quatro entrevistados mostram que todos gostam claramente da vida que levam na mesma, dando origem à subcategoria **Agrada-**

**lhe.** C refere mesmo que a vida na instituição lhe preenche muito o dia-a-dia, o que permitiu originar uma subcategoria própria.

Se bem que o entrevistado A tenha referido não ter gostado, nos primeiros tempos, da experiência na instituição, dando origem à subcategoria **Teve alguma resistência no início da sua frequência**, a sua continuidade na mesma permitiu-lhe experimentar diversas ofertas formativas, dando-lhe a oportunidade de distinguir as actividades de que gosta das de que não gosta, facto que permitiu a criação de outra subcategoria, **Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão**. Esta subcategoria ocorre em consonância com a subcategoria **Implica passar por várias áreas de formação**, referida anteriormente na categoria **Realização profissional**, e também originada a partir do discurso de A.

## **9.2. Síntese descritiva e interpretativa da entrevista ao elemento da Direção da Instituição**

### **Quadro 6 - Síntese da entrevista ao elemento da instituição**

#### **Experiência profissional:**

- Situa-se ao nível da gestão técnica de respostas sociais.

#### **A experiência profissional na instituição:**

- Compreende, como Directora Geral, toda a actividade da instituição.

#### **A inclusão:**

- Deveria encontrar na família a primeira célula social de aceitação.
- Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não é suficientemente bem acompanhada na prática.
- É frequentemente obstaculizada pela representação que a família tem da deficiência.
- Levou à adoção de algumas estratégias para responder às exigências da legislação.
- Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência.
- Implica que todos tenham igualdade de oportunidades.
- Levanta vários problemas aos professores, que se queixam da sua falta de



preparação no âmbito da deficiência.

- Deve ser encarada com uma atitude natural.
- É um assunto complexo.
- Como conceito, tem sofrido evolução no tempo.
- Nem sempre é bem aceite.
- É dificultada pela protecção exagerada que alguns pais dão aos seus filhos.
- É benéfica.

**A orientação vocacional e profissional:**

- Passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição.
- Só se realiza a partir dos dezoito anos de idade.
- Passa pela realização de estágios profissionais.
- Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a instituição para esse fim.

**Trabalho realizado na instituição:**

- Inclui actividades socialmente úteis para a comunidade.
- Não tem o emprego como objectivo principal e sim o estágio não remunerado.
- Passa pelo acompanhamento dos jovens após o período de formação.
- Fomenta o comportamento adaptativo nos vários contextos de vida.
- Inclui o recrutamento de formandos para a empresa Y como primeira recrutadora.
- É feito, sempre que possível, em articulação com a família.
- Ao nível da formação profissional procura que os jovens se incluam adequadamente, quer no âmbito do estágio, quer no profissional.
- É pautado pela preocupação em cumprir a legislação prevista.

**Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- De estranheza pela comunidade em geral perante a deficiência mais profunda.
- De respeito e adequação de comportamento dos jovens.
- De não identificação, por parte dos formandos, com os restantes colegas de instituição.
- De aceitação pela comunidade de trabalho.
- De não discriminação ao nível contratual e salarial.
- De exigência em relação ao trabalho realizado.

**Pressupostos da orientação vocacional implementados pela instituição:**

- Fazer a identificação inicial das expectativas dos jovens.

- Proporcionar ao formando experiência em diversas áreas de formação.
- Realizar a Monitorização durante o percurso formativo.
- Ajustar as expectativas ao percurso formativo sempre que possível.
- Adequar a formação ao perfil do formando.

**Dificuldades percebidas:**

- Inserir os jovens no mercado de trabalho.
- Obrigam a um esforço acrescido e à selecção dos melhores formandos para a empresa de inserção Y.
- Ultrapassar situações de precariedade de trabalho.
- Conseguir que as empresas respeitem as quotas estabelecidas por lei.
- Cumprir o nível de exigência pretendida pelas entidades patronais.

**Percepção da realização profissional dos jovens:**

- Passa por retomar os estudos.
- Parece, no geral, muito satisfatória.

**Percepção da realização pessoal dos jovens:**

- É limitada por não haver uma ferramenta que permita fazer uma avaliação global da qualidade de vida.
- Passa por terem as expectativas das pessoas normais: casar, ter filhos e trabalho.
- Nem sempre é fácil gerir as expectativas em função das dificuldades que alguns têm.
- É baseada num questionário anual de satisfação.

**Proposta de investigação:**

- Fazer um estudo sobre a percepção de pessoas com DID sobre a sua qualidade de vida.

### **9.2.1. Síntese descritiva**

A partir desta síntese verifica-se que emergiram desta entrevista onze categorias: **Experiência profissional, A experiência profissional na instituição, A inclusão, A orientação vocacional e profissional, O trabalho realizado na instituição, Atitudes percebidas sobre a inclusão, Pressupostos da orientação vocacional implementados pela instituição, Dificuldades percebidas, Percepção da realização profissional dos**

**jovens, Percepção da realização pessoal dos jovens, e Proposta de investigação**, as quais foram definidas a partir das subcategorias que, por sua vez, decorreram dos excertos do texto da entrevista.

Numa perspectiva descritiva, no que diz respeito à primeira categoria, **Experiência profissional**, esta foi formada por uma única subcategoria:

- **Situa-se ao nível da gestão técnica de respostas sociais**, a partir da revelação do entrevistado: “Tenho trinta e cinco anos de carreira (...), toda ela maioritariamente voltada para a gestão pedagógica ou gestão técnica de respostas sociais”.

Quanto à segunda categoria, **A experiência profissional na instituição**, verifica-se que esta foi igualmente formada por uma única subcategoria:

- **Compreende, como Diretora Geral, toda a actividade da instituição**, subcategoria formada a partir da afirmação: “A instituição, o seu *core business* é social, fundamentalmente, não é? Portanto, é acção social, o que significa que eu sou responsável por toda a actividade da instituição”.

A terceira categoria, **A inclusão**, foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Deveria encontrar na família a primeira célula social de aceitação**, que decorre do discurso do entrevistado, ao referir: “Será que uma família é, por excelência, uma célula integradora do seu filho, que é deficiente? É a primeira célula social que nós temos... E muitas vezes, o problema começa aqui”;

- **Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não é suficientemente bem acompanhada na prática**, tal como o entrevistado refere: “É, de facto, uma legislação muito avançada. E, se calhar, por isso é que, na prática, depois há muita dificuldade em acompanhar essa legislação”;

- **É frequentemente obstaculizada pela representação que a família tem da deficiência**, emergindo das reflexões do entrevistado, como por exemplo: “Temos aqui muitos jovens com dezoito anos ou mais que não têm amigos. Porquê? Se calhar os pais, ao longo da vida, não fizeram esse caminho, interactivo, social, comunitário. Não acreditaram que aquele jovem fosse capaz”;

- **Levou à adoção de algumas estratégias para responder às exigências da legislação**, subcategoria decorrendo de afirmações como:” E foram sendo criadas estratégias para corresponder a esta legislação, nomeadamente unidades de multideficiência, unidades de autismo, os CRIs (...)”;

- **Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência**, que resultou de referências como por exemplo:” As escolas têm feito um esforço de adaptação, para que os professores e todo o sistema escolar se adequem à inclusão das crianças com deficiência”;

- **Implica que todos tenham igualdade de oportunidades**, uma vez que o entrevistado afirma: “Se eu tenho uma criança com sete anos, eu sei que ela tem que ir para a escola, e vai para a escola, ponto final! Mas se eu tenho uma criança com necessidades educativas especiais eu também tenho de pensar da mesma maneira”;

- **Levanta vários problemas aos professores, que se queixam da sua falta de preparação no âmbito da deficiência**, tal como referiu o entrevistado: “Na prática, efectivamente, as escolas estão pouco preparadas para acompanharem a inclusão, a verdadeira inclusão das crianças com deficiência” e também: “Porque os professores queixam-se muito, não é? Os professores queixam-se imenso, imenso, imenso, de que não têm preparação, não têm conhecimento, que há falta de recursos”;

- **Deve ser encarada com uma atitude natural**, que decorre da opinião: “Eu acho que é esse passo, mais qualitativo que quantitativo, que nós temos que dar! Aceitar a diferença, aceitar que a inclusão é uma coisa natural, normal”;

- **É um assunto complexo**, partindo da reflexão do entrevistado: “Realmente, esta questão de inclusão tem factores, tem contornos que são complexos”;

- **Como conceito, tem sofrido evolução no tempo**, tal como é revelado: “O conceito de inclusão, ao longo da história, tem havido evolução, alguma evolução”;

- **Nem sempre é bem aceite**, emergindo do ponto de vista do entrevistado: “E eu acho que isto, verdadeiramente, o Ser humano e a nossa cultura ainda não aceita. Não aceita verdadeiramente a inclusão”;

- **É dificultada pela protecção exagerada que alguns pais dão aos seus filhos**, uma vez que o entrevistado reflecte, dizendo: “Os pais têm um medo terrível disto e então protegem, protegem, protegem. Fecham o filho e o resultado é mau, sob o ponto de vista da autonomia”;

- **É benéfica**, subcategoria decorrente da confirmação do entrevistado: “Sim, da parte deles [Há notórios benefícios da parte desses jovens...]”.

A quarta categoria, **A orientação vocacional e profissional**, foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição**, tal como refere o entrevistado:

O normal é estes jovens virem com currículos alternativos e, portanto, a escola tem esse compromisso de encaminhamento. Ou de, pelo menos, falar com a família, no sentido de fazer algum encaminhamento, porque eles não vão ser capazes de, sozinhos, encontrar o seu próprio projecto de vida;

- **Só se realiza a partir dos dezoito anos de idade**, uma vez que é afirmado pelo entrevistado: “Nós não temos um limite máximo, apenas o limite mínimo de dezoito anos. Não podemos aceitar com menos de dezoito”;

- **Passa pela realização de estágios profissionais**, decorrendo de referências como por exemplo: “O último ano de formação é sempre em estágio e tem muito boa aceitação”;

- **Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a instituição para esse fim**, tal como é revelado pelo entrevistado: “Ou eles próprios nos vêm procurar. Estes, que entrevistou, são muito autónomos, e eu creio que eles próprios devem ter vindo aqui procurar respostas”.

Relativamente à quinta categoria, **O trabalho realizado na instituição**, esta foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Inclui actividades socialmente úteis para a comunidade**, partindo de referências do entrevistado, como por exemplo:

O que fazemos é a integração e inclusão de jovens do Centro Ocupacional em actividades socialmente úteis nas empresas, em cafés, restaurantes, cabeleireiros, pronto... Na comunidade que, de certo modo, tem uma relação connosco de parceria, não é? E, também, de vizinhança;

- **Não tem o emprego como objectivo principal e sim o estágio não remunerado**, uma vez que o entrevistado refere: “Quando vamos pedir, pomos logo as cartas na mesa: não

temos expectativa de emprego. Não é isso que nós vamos pedir” ou ainda “É um compromisso, só de parceria, com vista a estágio. Não tem condições remuneratórias”;

- **Passa pelo acompanhamento dos jovens após o período de formação**, tal como é revelado:

Mesmo após a formação, ela [a coordenadora dos estágios] faz isso para ir tendo feedback dos jovens que saem da formação, e para perceber se, no fundo, aquele investimento que nós fizemos de dois anos e dois meses, obteve algum resultado em termos do mercado normal de trabalho;

- **Fomenta o comportamento adaptativo nos vários contextos de vida**, decorrendo do que afirma o entrevistado: “Esse é o nosso trabalho. É fazer com que os jovens consigam ter um comportamento adaptativo bom no contexto em que estão inseridos, seja no trabalho, seja na empresa, seja em casa, seja na comunidade, seja onde for”;

- **Inclui o recrutamento de formandos para a empresa Y como primeira recrutadora**, tal como é referido: “No fundo, a empresa dá trabalho e as pessoas assumem durante dois anos um contrato de trabalho, mas sabem que ao final de dois anos as pessoas têm que ir procurar trabalho noutro sítio”;

- **É feito, sempre que possível, em articulação com a família**, que decorre das afirmações do entrevistado, como por exemplo: “Nós temos uma metodologia própria relativamente às famílias, que é quando um jovem entra, a primeira entrevista, o primeiro diagnóstico, é sempre feito com a família. Sempre”;

- **Ao nível da formação profissional procura que os jovens se incluam adequadamente, quer no âmbito do estágio, quer no profissional**, quando é referido que: “Durante os primeiros tempos há quase um contacto diário no sentido de saber se o jovem chegou bem, se está a cumprir os horários, se ele está bem, etc”;

- **É pautado pela preocupação em cumprir a legislação prevista**, tal como revela o entrevistado: “Nós cumprimos a legislação e temos isso como princípio, para que ninguém possa dizer que estamos a falhar”.

No que diz respeito à sexta categoria, **Atitudes percebidas sobre a inclusão**, esta foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **De estranheza pela comunidade em geral perante a deficiência mais profunda**, de acordo com afirmações do entrevistado, como por exemplo: “As pessoas não reagem, as

peças não falam, mas olham estranhamente. Porquê? Porque, quando nos deparamos com um deficiente profundo, é difícil de aceitar a deformidade, a malformação, alguns comportamentos aberrantes”;

- **De respeito e adequação de comportamento dos jovens**, tal como revela o entrevistado:

Eu acho que estes jovens, quando vêm, mesmo sem regras, e são inseridos num meio em que as balizas são bem definidas, os papéis estão bem definidos, tal como as regras, e a pessoa incorpora valores como o respeito, há uma adaptação a este meio, que é um meio equilibrado, que é um meio de pessoas de bem e, portanto, deixamos de ter problemas de comportamento;

- **De não identificação, por parte dos formandos, com os restantes colegas de instituição**, uma vez que o entrevistado refere: “Eles, como têm um défice ligeiro e estão na formação, eles próprios dizem: “Nós não temos nada a ver com o resto da instituição””;

- **De aceitação pela comunidade de trabalho**, decorrendo da afirmação: “O mesmo se passa na comunidade, quando são inseridos nas empresas. Há uma muito boa aceitação”;

- **De não discriminação ao nível contratual e salarial**, tal como é referido:

Relativamente à nossa empresa as condições são diferentes, são relações contratuais, são relações de trabalho, e nós fazemos questão que assim seja, ou seja, o trabalhador A é igual ao trabalhador B e igual ao trabalhador C. Não há discriminação;

- **De exigência em relação ao trabalho realizado**, subcategoria decorrente da afirmação do entrevistado: “Portanto, o grau de exigência, aí, tem de ser igual! Porque eles entram com as mesmas condições”.

A sétima categoria, **Pressupostos da orientação vocacional implementados pela instituição**, foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Fazer a identificação inicial das expectativas dos jovens**, partindo do que afirma o entrevistado, como por exemplo: “Relativamente aos jovens, há um despiste, mas, fundamentalmente, há um levantamento das expectativas e isso, no nosso entender, é das coisas mais importantes”;

- **Proporcionar ao formando experiência em diversas áreas de formação**, tal como é referido: “Além dos testes que a psicóloga faz, nós temos um momento que é eles passarem cá um dia ou dois, nas várias áreas de que eles dizem gostar”;

- **Realizar a monitorização durante o percurso formativo**, de acordo com a informação do entrevistado: “Nos cursos, os primeiros três meses são muito acompanhados pela psicóloga e pela coordenadora da formação”;

- **Ajustar as expectativas ao percurso formativo sempre que possível**, uma vez que é referido que: “Dependendo dos sonhos de cada um, nós assim ajustamos o percurso formativo”;

- **Adequar a formação ao perfil do formando**, a partir do que o entrevistado refere: “Fundamental é o levantamento das expectativas e a adequação do perfil”.

No que diz respeito à oitava categoria, **Dificuldades percepcionadas**, esta foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **Inserir os jovens no mercado de trabalho**, tal como é afirmado pelo entrevistado: “Mas, de facto, o emprego na deficiência intelectual é o mais difícil”;

- **Obrigam a um esforço acrescido e à selecção dos melhores formandos para a empresa de inserção Y**, decorrendo de afirmações como: “Todos nós queremos os melhores para as nossas empresas e, portanto, também seleccionamos os formandos que melhor desempenho tiveram durante a formação, melhor perfil e adequação no trabalho, relativamente ao cumprimento de horários, ao rigor, tudo isso” e “E pronto, temos sempre que corresponder àquilo que o cliente quer, mas o nosso esforço tem de ser maior”;

- **Ultrapassar situações de precariedade de trabalho**, uma vez que o entrevistado refere que: “Muitas vezes as empresas chamam-nos para fazerem dois ou três meses de trabalho... Nem sequer fazem contractos e pagam em dinheiro”;

- **Conseguir que as empresas respeitem as quotas estabelecidas por lei**, tal como revela o comentário: “E as portas não se abrem... As portas não se abrem, embora muitas vezes se diz que o Estado deve respeitar quotas”;

- **Cumprir o nível de exigência pretendida pelas entidades patronais**, como é afirmado: “Hoje em dia, o grau de exigência ao nível empresarial é muito forte”.

A nona categoria, **Percepção da realização profissional dos jovens**, foi formada por apenas duas subcategorias, dispostas hierarquicamente:



- **Passa por retomar os estudos**, uma vez que o entrevistado refere: “Eles querem voltar à escola porque percebem que lhes faz falta, não é? Ler, escrever, a matemática, são coisas essenciais para a vida”;

- **Parece, no geral, muito satisfatória**, tal como comenta: “A verdade é que, quando nós os convidamos para integrarem a empresa, há uma enorme satisfação da parte deles. Ok? Isso é claro”;

A décima categoria, **Percepção da realização pessoal dos jovens**, foi formada pelas seguintes subcategorias, dispostas hierarquicamente:

- **É limitada por não haver uma ferramenta que permita fazer uma avaliação global da qualidade de vida**, a qual emerge da afirmação:

Está nos nossos horizontes fazer um estudo, uma avaliação da qualidade de vida, que é a auto percepção da sua própria vida. Aí, já não seremos nós que avaliamos e sim eles próprios que tem que se avaliar, mas é muito difícil ter uma ferramenta para esse efeito. Temos que trabalhar sobre uma ferramenta que esteja ajustada.

- **Passa por terem as expectativas das pessoas normais: casar, ter filhos e trabalho**, a partir das referências do entrevistado: “As expectativas deles são casar, terem filhos, terem um trabalho, não é?” e também: “Têm os sonhos e as representações de uma pessoa normal”;

- **Nem sempre é fácil gerir as expectativas em função das dificuldades que alguns têm**, tal como é referido: “Muitos jovens que estão no CAO, e que a gente sabe que não vão conseguir nunca a capacidade de autonomia para se gerirem a si próprios, conseguem ter este tipo de expectativas”;

- **É baseada num questionário anual de satisfação**, subcategoria que decorre da revelação do entrevistado: “Bom, nós fazemos anualmente questionários de satisfação de cada uma das valências que nós temos e posso dizer que o nível da formação é aquele que se apresenta sempre mais satisfatório”.

Relativamente à décima primeira e última categoria, **Proposta de investigação**, esta foi formada por uma única subcategoria:

- **Fazer um estudo sobre a percepção de pessoas com DID sobre a sua qualidade de vida**, a partir das opiniões do entrevistado: “Mas era um estudo giro! Uma coisa

interessante para se fazer. Lanço o repto a alguém da faculdade...” e “Portanto, as percepções que uns e outros [pessoas com DID e familiares] têm, são claramente diferentes. Tem a ver com as diferentes expectativas. Por isso, a avaliação da qualidade de vida é um estudo importante”.

### 9.2.2. Síntese interpretativa

Numa perspectiva interpretativa, a partir da análise feita às várias categorias e respectivas subcategorias, verifica-se que, no que diz respeito às duas primeiras categorias, **Experiência profissional** e **A experiência profissional na instituição**, ambas formadas apenas a partir de uma subcategoria cada, respectivamente **Situa-se ao nível da gestão técnica de respostas sociais** e **Compreende, como Directora Geral, toda a actividade da instituição**, o entrevistado tem um conhecimento profundo, baseado em vários anos de trabalho na instituição, da acção social empreendida pela mesma como sendo a sua actividade principal, ou como refere o entrevistado, o seu “*core business*”.

No que diz respeito à terceira categoria, **A inclusão**, esta foi gerada a partir de um grande número de subcategorias emergentes do discurso do entrevistado. A partir deste discurso, parece ser bastante relevante a preocupação expressa para com o papel da família, como primeira célula social, relativamente ao familiar deficiente, e com a representação que a mesma tem da deficiência, pelo maior peso em indicadores que contêm as respectivas subcategorias **Deveria encontrar na família a primeira célula social de aceitação** e **É frequentemente obstaculizada pela representação que a família tem da deficiência**. Vários indicadores retirados do discurso apontam para que, muitas vezes, falte a capacidade de aceitação e de desafio da diferença por parte da família de pessoas com deficiência, no sentido de facilitar a sua autonomia e inclusão na sociedade. A superprotecção exercida pelos pais, por exemplo, é referida como uma atitude negativa para esse objectivo e que parece resultar da má representação que as famílias têm da deficiência, contribuindo para o isolamento social do deficiente. Esta atitude, em particular, originou uma subcategoria própria na categoria **Inclusão: É dificultada pela protecção exagerada que alguns pais dão aos filhos**.

Outro aspecto importante retirado do discurso do entrevistado é a constatação de que, apesar de uma legislação avançada no que diz respeito à inclusão, a acção prática não a

tem acompanhado devidamente, apesar do reconhecimento de que algum trabalho foi já feito no sentido de responder às exigências dessa legislação, mas não o suficiente. Esta visão está patente no peso em indicadores das subcategorias **Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não suficientemente bem acompanhada na prática, Levou à adopção de algumas estratégias para responder às exigências da legislação, Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência e Levanta vários problemas aos professores, que se queixam da sua falta de preparação no âmbito da deficiência.**

O reconhecimento da evolução do próprio conceito de inclusão ao longo do tempo, sendo, contudo, um assunto complexo de tratar e nem sempre bem aceite socialmente, é constatado com indicadores responsáveis pela criação das subcategorias **Como conceito, tem sofrido evolução no tempo, É um assunto complexo e Nem sempre é bem aceite,** respectivamente.

A opinião de que a inclusão é benéfica e que implica a igualdade de oportunidades para todos, devendo ser encarada com uma atitude natural por parte da sociedade, está também presente no discurso do entrevistado, se bem que com menor frequência em indicadores presentes nas respectivas subcategorias, sugerindo que, o peso da preocupação relativamente à inclusão social e à forma como se processa na prática, particularmente no seio das famílias e também em instituições como as escolas, por exemplo, é predominante.

A análise à categoria **A orientação vocacional e profissional**, apresenta-nos informações relevantes relativamente ao acesso dos jovens e à sua orientação na instituição. A partir do discurso do entrevistado e dos indicadores nele recolhidos, verifica-se que as escolas públicas têm um importante papel no encaminhamento dos jovens, particularmente quando estes se encontram sinalizados, se bem que, por vezes, são os próprios que, de forma autónoma, se dirigem à instituição à procura de respostas formativas. O acesso tem como limite mínimo de idade os dezoito anos, se bem que não esteja definido um limite máximo. Encontrada uma resposta formativa, é assegurada a frequência de um estágio profissional com duração superior a um ano, com a supervisão da instituição. Estes indicadores recolhidos originaram quatro subcategorias, respectivamente **Passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição, Só se realiza a partir dos dezoito anos de idade, Passa pela realização de estágios profissionais e Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a instituição para esse fim.**

A categoria **O trabalho realizado na instituição** constitui uma descrição da forma como a instituição trabalha com a diversidade dos seus utentes e foi formada por oito subcategorias, as quais, por sua vez, foram formadas a partir de um grande número de indicadores. Aquelas com maior peso no discurso do entrevistado foram: **Inclui actividades socialmente úteis para a comunidade, Não tem o emprego como objectivo principal e sim o estágio não remunerado, Passa pelo acompanhamento dos jovens após o período de formação e Fomenta o comportamento adaptativo nos vários contextos de vida.** As actividades socialmente úteis para a comunidade constituem o grosso da intervenção da instituição para as pessoas com DID de moderada a profunda, com a premissa de que estas pessoas passem o mínimo de tempo possível institucionalizadas. De acordo com o entrevistado, fomentar o comportamento adaptativo em variados contextos revela-se fundamental no sentido da aquisição de uma maior autonomia de vida. A grande quantidade de indicadores ligados a estes dois aspectos da actividade da instituição sugere a relevância atribuída pelo entrevistado aos mesmos. Bastante enfatizado no discurso do entrevistado foi também o facto do objectivo da instituição não ser a inserção dos jovens num emprego e sim num estágio de carácter não remunerado, e de ser feito um acompanhamento informal dos mesmos após esse período.

A importância do papel da empresa Y como primeira recrutadora de formandos que terminam, com boas referências, a formação na instituição, foi também salientada pelo entrevistado, gerando mais uma das oito subcategorias. Da mesma forma, a articulação do trabalho da instituição com as famílias dos utentes foi destacada no seu discurso, gerando outra subcategoria.

Outros papéis relevantes da instituição foram abordados, como o cuidado com a adequada inclusão dos jovens, tanto no estágio profissional como na profissão, e trabalhada no processo de formação, assim como a preocupação com o cumprimento da legislação prevista no âmbito da mesma. Estes indicadores geraram mais duas subcategorias, respetivamente.

Relativamente às atitudes percebidas sobre a inclusão, nome da categoria seguinte, foram referidas atitudes de carácter positivo e de carácter negativo. As atitudes positivas referidas deram origem a várias subcategorias. A primeira, **De respeito e adequação de comportamento dos jovens**, é a subcategoria com maior número de indicadores recolhidos das opiniões positivas do entrevistado, sendo importante a relação que este estabelece entre o estabelecimento claro de regras e de papéis bem estabelecidos na

instituição e a incorporação de valores de comportamento, como o respeito, por parte dos utentes. **De aceitação pela comunidade de trabalho e De não discriminação ao nível contratual e salarial**, por parte da empresa Y, são outras duas subcategorias geradas por indicadores de atitudes positivas, referidas relativamente à inclusão social.

A exigência relativamente ao trabalho realizado pelos jovens integrados na empresa Y decorre, de acordo com as afirmações do entrevistado, da necessidade de ir ao encontro das expectativas dos clientes da empresa em relação aos trabalhos que encomendam. Esta atitude originou outra subcategoria.

De carácter negativo, é referida a atitude de estranheza demonstrada pela comunidade, quando confrontada com a deficiência mais profunda, a qual, pelo grande número de indicadores que a formaram, sugere ser fonte de preocupação para o entrevistado. Por outro lado, a referência à não identificação, por parte dos formandos, com os restantes colegas de instituição, aponta no sentido de uma atitude de auto-exclusão por parte dos mesmos. Ambas as atitudes geraram também as subcategorias respectivas.

Passando à categoria **Pressupostos da orientação vocacional implementadas pela instituição**, a partir dos indicadores obtidos a partir do discurso do entrevistado foi possível criar cinco subcategorias: **Fazer a identificação inicial das expectativas dos jovens, Proporcionar ao formando experiência em diversas áreas de formação, Realizar a monitorização durante o percurso formativo, Ajustar as expectativas ao percurso formativo sempre que possível e Adequar a formação ao perfil do formando**. As duas primeiras subcategorias referidas, com igual número de indicadores, correspondem aos dois pressupostos mais evidenciados pelo entrevistado, que poderão corresponder ao que o mesmo considerará como mais relevantes no processo de orientação vocacional dos jovens, assim como na monitorização do seu percurso formativo. O ajustamento das expectativas e a adequação das formações ao perfil dos formandos foram também referidos mas com uma menor frequência de indicadores, pelo que a sua relevância poderá estar condicionada às limitações da oferta formativa da instituição.

Na categoria **Dificuldades percebidas**, verifica-se que o entrevistado salientou, com bastante relevância, a dificuldade de inserção dos formandos no mercado de trabalho, particularmente dos formandos com DID. O grande número de indicadores obtidos no seu discurso aponta nesse sentido, e permitiu criar a subcategoria respectiva. A selecção dos melhores formandos para a empresa Y foi outra preocupação transmitida pelo entrevistado, ligada ao cumprimento do nível de exigência pretendida pelas entidades patronais. Ambas

constituíram duas subcategorias, assim como a preocupação em transmitir a necessidade de se ultrapassarem situações de precariedade de trabalho que afectam a maior parte destas pessoas, e o respeito pelas quotas estabelecidas por lei pelas empresas, que muitas vezes não acontece, constituíram mais duas subcategorias, respectivamente.

Relativamente à categoria **Percepção da realização profissional dos jovens**, o entrevistado referiu o facto de parecer, de uma forma geral, que os jovens formandos e trabalhadores ligados às empresas de inserção da instituição encontravam bastante satisfação na sua actividade profissional, o que levou à criação da subcategoria **Parece, no geral, muito satisfatória**. Por outro lado, a percepção da necessidade de retomarem os estudos para evoluírem profissionalmente, foi outro aspecto referido pelo entrevistado como importante para a realização profissional desses jovens, uma vez que os mesmos possuem, em regra, baixa escolaridade. Esta percepção gerou outra subcategoria.

No que diz respeito à realização pessoal dos jovens, a percepção do entrevistado constituiu a categoria **Percepção da realização pessoal dos jovens**, referindo que, a maior parte deles, têm expectativas semelhantes às pessoas normais, como casar, ter filhos e ter um trabalho, se bem que a gestão destas expectativas não é, por vezes, fácil, em função das dificuldades que cada um tem. Estes dois aspectos constituíram indicadores para a criação das duas subcategorias respectivas. Esta percepção do entrevistado baseia-se essencialmente num questionário anual de satisfação mas, reconhece que o mesmo fornece uma percepção limitada por não haver uma ferramenta que assegure uma avaliação global da qualidade de vida destas pessoas. A importância da existência desta ferramenta para o entrevistado é sugerida pelo maior número de indicadores retirados do seu discurso para formar esta subcategoria, quando comparada com as restantes pertencentes à presente categoria. Ainda na sequência desta subcategoria, a partir do discurso do entrevistado foi criada outra subcategoria, **Fazer um estudo sobre a percepção de pessoas com DID sobre a sua qualidade de vida**, sustentada pela sugestão de uma proposta de investigação no sentido do desenvolvimento da ferramenta referida, dando origem a uma última categoria, **Proposta de investigação**.

### 9.3. Triangulação dos dados

A triangulação dos dados obtidos do estudo de qualquer fenómeno ou questão de pesquisa, permite olhar para o mesmo a partir de mais do que uma fonte. A recolha de dados

em diferentes períodos ou de fontes distintas permite uma descrição mais rica e detalhada desse fenómeno. As informações provenientes de variados ângulos de recolha podem ser usadas para clarificar, corroborar ou aprofundar o problema em pesquisa, além de diminuir a probabilidade de desvios pessoais e metodológicos (Azevedo, Oliveira, Gonzalez, & Abdalla, 2013).

De forma a efectuar a triangulação dos dados obtidos, no presente trabalho recorreu-se aos seguintes documentos: síntese da análise da entrevista ao elemento da Direcção; Respectiva grelha de análise, onde constam as unidades de registo de cada categoria e subcategoria; Síntese global das sínteses das entrevistas aos quatro jovens e respectivas grelhas de análise, onde também constam as unidades de registo de cada categoria e subcategoria. As frequências das unidades de registo foram também consideradas sempre que necessário, como forma de avaliação do peso relativo de cada subcategoria. De forma a complementar e clarificar algumas das interpretações, recorreu-se ainda, pontualmente, às transcrições das entrevistas.

É importante salientar que, uma vez que o guião da entrevista ao elemento da Direcção foi concebido com conteúdos diferentes dos do guião que regeu as entrevistas aos quatro jovens, esta triangulação só fará sentido ao incidir sobre os aspectos comuns ou comparáveis entre os dois grupos de entrevistas, enquanto ferramentas de recolha de dados.

Assim, podemos verificar que, no que diz respeito à forma como os jovens entrevistados e o elemento da Direcção encaram a inclusão, encontramos várias opiniões comuns. Todos concordam que se trata de um processo benéfico, sintetizado na subcategoria **É uma coisa boa** presente na síntese global das entrevistas dos jovens, assim como na síntese do elemento da Direcção com a subcategoria **É benéfica**.

Outro ponto em comum é o facto de todos os entrevistados considerarem que a inclusão implica a igualdade de oportunidades para todos. No caso do discurso do elemento da Direcção, a subcategoria **Implica que todos tenham igualdade de oportunidades** vai ao encontro do que referem os jovens entrevistados, e que originou subcategorias como **Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade** ou **Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais**, com uma consciência social da inclusão convergente.

Um aspecto interessante é o facto de, no discurso do elemento da Direcção, haver variadas referências ao papel das famílias no processo de inclusão, como as primeiras células sociais de aceitação, mas que frequentemente, devido a uma representação negativa que têm da deficiência, obstaculizam esse processo, isolando socialmente os respectivos jovens com

deficiência. Curiosamente, no aspecto das relações afectivas, todos os jovens entrevistados fizeram referência a laços afectivos e de convívio com a família próxima, inclusive, no caso de um dos entrevistados, que referiu ter como seus melhores amigos os familiares, apesar da experiência de convivência com pessoas do seu bairro. Também o caso de outros dois jovens, os quais revelaram conviver, de forma autónoma, com amigos não ligados à instituição, vindos dos tempos de infância e de escola. Além disso, todos estes jovens têm, ou tiveram, relações de namoro, passaram pelo ambiente social da escola pública, para onde se deslocavam de forma autónoma, mesmo que com algumas dificuldades iniciais num ou noutro caso. Além disso, as suas actividades de lazer são claros indicadores de convivência social, inclusive fora do núcleo familiar. Nestes casos, é possível que o facto de a sua DID, por ter um carácter ligeiro, não ter obstaculizado o desenvolvimento da sua autonomia social, tendo os respectivos familiares para isso contribuído positivamente, de forma mais ou menos activa.

Relativamente à forma como as escolas têm gerido a inclusão, houve várias referências no discurso do elemento da Direcção que deram origem a subcategorias como **Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não é suficientemente bem acompanhada na prática, Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência** ou **Levanta vários problemas aos professores, que se queixam da sua falta de preparação no âmbito da deficiência**. Existem poucas referências directas, nos discursos dos vários jovens entrevistados, ao papel das escolas no processo da sua própria inclusão, mas todos fizeram-no de forma indirecta, com afirmações inseridas em diferentes categorias, como é o caso de A, ao afirmar: “E prontos, eu já não tinha cabeça para a escola e tar ali é como já não estivesse, faltava às aulas...”, ou de B: “Eu já tinha tirado o nono ano e estava noutro curso” e “Mas aquilo era muito difícil. Depois fui para a Santa... Santa Casa e disseram-me: “Ah, é melhor ir para a instituição X pois ela já está com vinte anos, é melhor para ela”... E eu vim para cá”. O entrevistado C também refere: “Eu andava a trabalhar todos os dias, depois ia à escola, não é?” e “Pronto, para não estar assim sem fazer nada, ia para lá passar tempo. É onde tirei o curso de carpintaria” ou ainda “Então, eu decidi experimentar outros cursos”. Também D afirma: “Eu tinha desistido da escola, só que também não queria estar sem fazer nada” ou “A escola já não... Já não tava... Assim: eu sentia que já não estava a dar para mim”, ou ainda “Já não me interessava, já estava mesmo desinteressado”. Todas estas referências sugerem que, pelo menos nestes quatro casos analisados, as escolas do sistema público de ensino parecem não ter dado uma resposta



satisfatória a estes jovens durante o seu período de escolaridade obrigatória, uma vez que todos acabaram por encontrá-la fora da mesma, na instituição X onde se encontram presentemente.

Nos casos A e de B, é referido o encaminhamento dos alunos para instituições. Mais detalhadamente, no caso de A, referências como “Foi o que me disseram na escola, quando tiraram-me da escola. Que era bom para mim, porque vou conhecer outras pessoas, vou aprender muita coisa”, indicam que a escola teve esse papel encaminhador do aluno para a instituição. O mesmo no caso do entrevistado B, em que o processo de acesso à Santa Casa da Misericórdia e à presente instituição foi, de facto, facilitado pela escola pública que frequentou até ao nono ano de escolaridade, o que está em consonância com as afirmações do elemento da Direcção que deram origem à subcategoria **Passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição**, presente na categoria **A orientação vocacional e profissional**.

O mesmo acontece com a subcategoria **Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a instituição para esse fim**, presente na mesma categoria, uma vez que os jovens entrevistados C e D chegaram à instituição de forma autónoma, por sugestão de algum amigo. Pode verificar-se isso no discurso de C, quando refere:

Eu estive a tirar o curso de lavagem auto. Não gostei. Depois estive em casa mês ou dois meses. Entretanto, vim para aqui através de um amigo meu. Ele foi lá a casa conversar, não sei quê, e: “Olha, amanhã eu vou à instituição tirar um curso, eu inscrevi-me para tirar um curso. Queres ir lá”? Eu, depois estive a pensar... Porque não?.

Da mesma forma, D refere:

Eu tava como repositor mas depois ligaram a dizer que ia haver aqui uma entrevista. Já tinha feito o curso, depois ligaram-me a dizer: “Olha, vai haver inscrições, queres que mandamos o teu nome”? “Sim senhor, quero”. Deram o meu nome, tive cá para a apresentação (...). Então, depois ligaram-me: “Olhe, você foi escolhido. Começa neste dia tal, venha aqui para a gente tratar”. Vim aqui tratar dos papéis todos, depois desisti do outro lado e pronto, comecei aqui.

A realização de estágios profissionais é uma informação de carácter técnico fornecida pelo elemento da Direcção, que deu origem à subcategoria **Passa pela realização de estágios profissionais** da mesma categoria **A orientação vocacional e profissional**, o que

é um facto para todos os jovens entrevistados, dois dos quais A e B, estão em processo de estágio, e os restantes, C e D, em regime de trabalho na empresa Y da instituição após terem concluído, na mesma, o estágio profissional com sucesso.

Relativamente às atitudes percepcionadas sobre a inclusão, tal como a mesma é fomentada na instituição X, pelo ponto de vista do elemento da Direcção, os jovens apresentam um comportamento adequado e de respeito, por interiorizarem regras e valores próprios de um meio de ‘pessoas de bem’, expressão usada pelo entrevistado ao caracterizar este comportamento. Quando analisamos, por exemplo, as referências do entrevistado A, verificamos que este refere ter a consciência de uma evolução no seu comportamento desde que entrou na instituição, ao referir: “Mas prontos, é uma questão de respeito. Eu, ao princípio não respeitava muito, e agora...” ou “Eu aqui, o meu comportamento subiu muito, muito”. De facto, várias referências desta ordem permitiram, a partir do discurso de A, formar a subcategoria **Contribui para a melhoria de certos comportamentos** na análise da entrevista respectiva. De resto, o respeito foi referido por todos os entrevistados como uma das atitudes inclusivas mais importante, o que vai ao encontro das afirmações do elemento da Direcção.

Outra das subcategorias decorrentes do seu discurso, **De não identificação, por parte dos formandos, com os restantes colegas de instituição**, pode encontrar algum eco no discurso dos quatro jovens entrevistados. De acordo com o elemento da Direcção, existe um distanciamento dos jovens inseridos nos percursos de formação profissional em relação ao resto da instituição, por exemplo quando refere no seu discurso: “Eles próprios funcionam, de facto, de uma forma discriminatória. Não interagem muito e estão à parte”. Analisando esta perspectiva, por um lado, verifica-se que todos referem ter boas relações com os respectivos colegas, se bem que, ao longo das várias entrevistas, percebe-se que se referem essencialmente aos colegas de formação e/ou de trabalho, os quais estarão, pelo menos, ao mesmo nível do que se entende por Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira, uma vez que as pessoas com esta dificuldade ao nível moderado ou profundo, não se enquadram no âmbito destas formações profissionais e sim ao nível das actividades do Centro de Actividade Ocupacional da instituição.

Por outro lado, quando analisamos o que refere o entrevistado A quando fala do tema da inclusão, parece-nos claro que não se enquadra a si próprio no âmbito da deficiência, quando, por exemplo, afirma: “Mesmo que tivesse problemas, eu não era uma pessoa inválida” ou “Aqui [na instituição] acho que todos nos damos bem uns com os outros, aqui ninguém é normal nem anormal”. É também curiosa a reacção deste jovem à questão: “E já

conheceu alguma pessoa que lhe dissesse, em conversa, que alguma vez não se tenha sentido incluída, tenha sido tratada de forma diferente, por exemplo, no trabalho ou noutra situação?”, quando pergunta primeiro: “Por ser diferente, é isso que você está a dizer?” e logo a seguir responde: “Tive uma amiga minha. Por ser de cor, meteram-na de parte”, em que a única referência à ‘diferença’ tem a ver com a cor da pele da respectiva amiga, não sendo registada, ao longo de todo o resto do seu discurso, qualquer outra referência a ‘diferença’ ou a ‘deficiência’, por exemplo.

Também no discurso de B, podemos encontrar uma subtil indicação desta postura de não identificação, como por exemplo: “Amizade e respeito para aquelas pessoas deficientes”, em que o termo ‘aquelas’ poderá, eventualmente, denotar uma atitude de distanciamento em relação à situação de deficiência. Da mesma forma, quando analisamos o discurso de C, verificamos que há uma admissão relativamente à sua dificuldade a nível físico, quando diz “É assim: como eu tenho uma deficiência é... Porque a minha perna direita e meu braço não têm muita força, tá a ver?”, mas nunca é feita por ele qualquer alusão à sua dificuldade de carácter intelectual e desenvolvimental em qualquer ponto do seu discurso. Poderemos questionar-nos se se tratam de posturas deliberadas, de não aceitação, ou apenas falta de uma consciência formal da sua condição ao nível da DID ligeira.

No domínio da categoria **Pressupostos da orientação vocacional implementados pela instituição**, do discurso do elemento da Direcção foram retirados indicadores que permitiram criar a subcategoria **Proporcionar ao formando experiência em diversas áreas de formação**. De facto, apenas no discurso do entrevistado A encontramos referências directas relativamente a esta possibilidade dada aos formandos pela instituição, quando revela: “Eu primeiro inscrevi-me para cozinha, queria experimentar cozinha”, tendo posteriormente optado pela área da lavandaria.

Já quando analisamos as subcategorias **Ajustar as expectativas ao percurso formativo sempre que possível** e **Adequar a formação ao perfil do formando**, encontramos no discurso do elemento da Direcção afirmações como, por exemplo: “Dependendo dos sonhos de cada um, nós assim ajustamos o percurso formativo”. Na realidade, podemos confirmar que, pelo menos no que diz respeito aos jovens entrevistados B e D, assim é, já que estes são bastante afirmativos ao referir que as respectivas áreas de formação correspondem às suas expectativas, aliás como refere B: “Até para fazer outras coisas e porque quero montar o meu restaurante” e D: “Porque eu gosto mesmo do que faço” ou “Também escolhi o curso por causa disso”. Já no que diz respeito a A e C, podemos

verificar que ambos os discursos apontam para não estarem enquadrados nas áreas que inicialmente pretendiam. A chega mesmo a referir: “Praticamente não gosto da lavandaria”, área onde se encontra em estágio, acrescentando: “Gosto mais de limpezas”. Já C refere: “Olhe, eu gostava era de trabalhar em cozinha”, continuando: “Sim, o meu sonho é esse”. Contudo, este entrevistado acabou por optar pela formação em jardinagem porque, na altura em que entrou na instituição, a formação em cozinha não estava disponível.

Na realidade, a instituição tem alguma limitação ao nível da oferta em formações profissionais, e o ajustamento das expectativas nem sempre é possível. Esta realidade é explicitada pelo próprio elemento da Direcção: “É certo que não temos muita oferta formativa pois o IEFP não nos deixa aumentá-la. Outras instituições terão mais...” ou “ Nós somos pequenos em termos de formação...”.

No que diz respeito à categoria **Dificuldades percebidas** pelo elemento da Direcção, a inserção dos jovens com DID no mercado de trabalho aparece como uma das mais importantes. Acontece que, quando cruzamos referências de todos os entrevistados, excluindo A e B que tiveram um percurso directo entre a escola e a(s) formação(ões) profissional(is), os restantes jovens C e D, após deixarem a escola, tiveram experiências de trabalho prévias noutras áreas, tendo conseguido inserir-se no mercado de trabalho, possivelmente pelos seus próprios meios até conseguirem o trabalho na empresa Y da instituição. C, por exemplo, afirma: “Depois trabalhei oito anos numa fábrica de madeiras”, e D refere: “Então, pronto, fui para... Para um minimercado” ou ainda “Tive lá como repositor, mas agora... Há uns... Acabei em Dezembro”. É provável que estes dois casos sejam uma excepção à regra, no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho das pessoas com DID.

Já na categoria **Percepção da realização profissional dos jovens**, também, na perspectiva do elemento da Direcção, a retoma dos estudos tem um peso importante para os jovens que passam pela formação profissional, estabelecendo a subcategoria **Passa por retomar os estudos**. De facto, encontramos uma subcategoria idêntica que faz parte da categoria **Realização profissional** na síntese global das entrevistas aos quatro jovens, com um importante peso em indicadores nos discursos de A e D, cuja tónica se centra no arrependimento em não ter continuado os estudos e na perspectiva de os retomar. A propósito, o elemento da Direcção refere mesmo, no seu discurso, uma parceria de dois anos, em tempos existente entre a instituição e uma escola pública da zona, no sentido de implementar um curso de primeiro ciclo como projecto de escolarização, eventualmente extensível a outros ciclos no futuro, caso o Ministério da Educação não tivesse terminado o projecto. Como o

elemento da Direcção afirma, referindo-se aos formandos que usufruíram do projecto: “De facto, eles aderiram muito a essa ideia. Eles querem voltar à escola porque percebem que lhes faz falta, não é? Ler, escrever, a matemática, são coisas essenciais para a vida”.

Na mesma categoria, a subcategoria **Parece, no geral, muito satisfatória**, a partir da perspectiva do elemento da Direcção, encontra também eco quando analisamos a mesma categoria **Realização profissional** da síntese global das entrevistas dos jovens, em conjunto com as categorias **Projectos** e **A vida na instituição**, provenientes da mesma síntese. B, por exemplo, confirma que a escolha da formação em cozinha corresponde ao que pretendia, até porque tem projectos pessoais nessa área. C refere ter sorte em permanecer como trabalhador efectivo na empresa Y da instituição, em jardinagem. D refere que trabalhar em jardinagem é mesmo o que gosta de fazer, e ter escolhido o curso de formação por isso. Além disso, quando é perguntado a todos os quatro jovens entrevistados como se sentem relativamente à sua vida na instituição, que inclui a sua frequência nos estágios profissionais e o trabalho na empresa Y, em todos os casos as respostas são categóricas, como “Sinto-me bem”, “A minha vida está óptima” ou “Sinto-me optimamente”.

As percepções por parte do elemento da Direcção sobre a realização pessoal dos jovens entrevistados, que deram origem à categoria **Percepção da realização pessoal dos jovens**, são, por afirmação do próprio, limitadas pela falta de uma ferramenta específica para esse efeito. No entanto, considera que a realização pessoal destes jovens passa por expectativas semelhantes às da maior parte dos jovens da instituição e das pessoas normais, como casar, ter filhos e um trabalho. Nestes aspectos, e uma vez que a área profissional, já analisada anteriormente, nos indica ser fonte de realização, pelo menos para a maior parte dos jovens entrevistados, casar e ter filhos parecem também fazer parte do seu universo de expectativas viáveis. De facto, os entrevistados referiram ter, no caso de A, B e D, ou ter tido já, no caso de C, um relacionamento de namoro. D vive, inclusive, com a namorada e com a filha de ambos, que tem alguns meses de idade, em casa dos sogros. Para A e B, a relação de namoro, pelo facto de viverem com a família, parece implicar algum convívio comum.

Relativamente a amigos, como foi analisado anteriormente, A e B convivem principalmente com os seus pares no âmbito da instituição enquanto C e D convivem também com amigos exteriores à mesma, apesar de todos revelarem um alto grau de autonomia no aspecto afectivo. Este aspecto é também salientado pelo elemento da Direcção, como quando refere:

O que é normal, neste jovens da formação, com défice ligeiro, é eles terem a possibilidade de ter o seu grupo de amigos lá fora. E eu acho que eles têm, a esse nível eles têm. São autónomos, vão sozinhos, tomam as suas decisões.

## 10. Reflexões finais

O presente trabalho foi norteado pela procura de respostas à questão de partida, tendo, para esse efeito, como objectivo, a compreensão de como as pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento percebem a sua própria inclusão.

Tendo em conta as referências de Abbott e Macconkey (2006) relativamente ao facto de existirem poucos estudos sobre a perspectiva que as pessoas com deficiência têm sobre a inclusão e as práticas inclusivas, e, destes estudos, a maior parte deles estar focada na percepção de jovens, em idade escolar, relativamente à escola inclusiva, escolhemos como sujeitos de estudo pessoas jovens com mais de dezoito anos e, portanto, fora da escolaridade obrigatória, inseridas no mercado de trabalho ou com alguma experiência profissional, todos utentes de uma instituição para pessoas com deficiência, a instituição designada por X.

A caracterização da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, ao implicar um comprometimento intelectual e do desenvolvimento, leva a que as pessoas com este tipo de dificuldade sejam frequentemente consideradas pela sociedade como tendo uma capacidade inferior de perceber o contexto socio-ambiental onde se encontram. Wehmeyer & Metzler (1995) consideram mesmo que esta perspectiva pode conduzir à conclusão de que estas pessoas não têm, por regra, capacidade de assumir papéis sociais normalizados, esperados num adulto. Schalock et al. (2002) referem que a dificuldade intelectual afecta, na prática, a capacidade de poder fazer escolhas autodeterminadas. Assim sendo, seria de esperar que o facto de estas pessoas terem a sua capacidade de autodeterminação comprometida, pode limitar a sua participação na sociedade e, por conseguinte, a sua inclusão.

Por outro lado, estudos como os de Nota et al. (2007) sugerem que a relação entre a dificuldade intelectual e a autodeterminação não parece ser um factor determinante mas sim, a oportunidade que estas pessoas têm de poder fazer escolhas, uma vez que, por regra, não lhes é dada a possibilidade de manifestarem as suas preferências ou, quando o fazem, não são levadas em conta na sua vida diária.

Pudemos constatar no presente trabalho que todos os jovens entrevistados revelaram ter uma boa percepção da inclusão e do seu efeito nas suas vidas, tanto a nível profissional como pessoal. De forma geral, todos consideraram a inclusão como um processo benéfico, não só para eles próprios mas também para a sociedade em geral, tendo a noção de que acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais para todos, sendo referidos particularmente a participação e a contribuição para a sociedade como aspectos importantes.

Esta caracterização da inclusão vai ao encontro do que está ratificado desde 1993 pela ‘Resolução das Nações Unidas’, implicando a participação de todos no exercício da cidadania e dos direitos humanos, com base na igualdade de oportunidades, designadamente para as pessoas com deficiência.

A noção de que a inclusão gera oportunidades de trabalho está também expressa no discurso de pelo menos um dos quatro jovens entrevistados. Tendo em atenção o relatório do estudo ‘Disability and Social Exclusion in the European Union’ de 2003, este, já na altura, apontava para números alarmantes de desemprego entre a população com deficiência ao nível da União Europeia, rondando os 70%, em que, dos restantes 30% empregados, para cima de 57% tinham empregos de categoria remuneratória baixa, indicando a grande precariedade na vida do dia-a-dia destas pessoas, situação que, devido à crise económica internacional dos últimos anos, se terá agudizado. As razões enumeradas por este relatório referiam, entre outras, os preconceitos dos empregadores, a falta de educação, formação e treino adequados por parte das pessoas com deficiência e a falta de apoio psicológico e orientação. Esta noção é reforçada pelo discurso do elemento entrevistado da Direcção da instituição X, quando refere a grande dificuldade de inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, especialmente com DID, mesmo quando ligeira.

Quanto a preconceitos dos empregadores, apesar do elemento da Direcção dizer não possuir dados suficientes sobre a baixa empregabilidade de pessoas com DID, uma vez que o domínio do emprego não é o ónus do trabalho da instituição, admite, no seu discurso, que, apesar das empresas em Portugal estarem abertas a aceitar os jovens dos cursos de formação da instituição como estagiários, de forma não remunerada, quase sempre fecham as portas à possibilidade de empregar alguns destes jovens, após terminarem o seu estágio. O elemento da Direcção chega mesmo a referir o cuidado que a instituição tem, ao pedir estágios, em não fazer qualquer menção à palavra ‘emprego’. Por este motivo, a instituição criou, entre outras, a empresa Y na área da jardinagem, para servir de primeiro empregador por períodos de dois anos, dando assim aos jovens, que terminam a formação, uma primeira oportunidade de trabalho.

Por outro lado, apesar do baixo nível de escolaridade em geral, dos jovens que recorrem à instituição X, estes, de acordo com o elemento da Direcção, recebem a formação adequada para as funções que escolhem exercer, com uma orientação e um acompanhamento psicológico também adequados. Usufruindo de um ambiente claramente inclusivo na instituição, os quatro entrevistados evidenciaram estar a desenvolver, ou ter desenvolvido, as



suas aptidões profissionais. Em particular, os dois jovens que trabalham na empresa Y, um dos quais já como efectivo na mesma há sete anos, sendo, pelas palavras do próprio elemento da Direcção, “um trabalhador de excepção”, e o outro jovem, que foi escolhido para a empresa por um processo de selecção, uma vez que este não foi o seu primeiro trabalho após ter terminado a formação em jardinagem. Há que ter em conta que, como mais uma vez menciona o elemento da Direcção, o grau de exigência para integrar a empresa Y, ou outra empresa da instituição, é elevado, uma vez que é esse o grau de exigência dos clientes, os quais, como afirma, “querem é o resultado final assegurado”. Estes dados evidenciam que, pelo menos para estes jovens, nas condições inclusivas propícias, a sua participação e contribuição social tornam-se activas e efectivas.

Ainda sobre a inclusão, foi interessante verificar que os jovens entrevistados especificaram várias atitudes percepcionadas e experienciadas sobre a mesma, tendo a maior parte dessas atitudes um carácter positivo e benéfico. Destas, foram referidas a entreaajuda, o respeito, o bom relacionamento com colegas e formadores, a inclusão ou a aceitação da diferença, pressupostos que autores como Jesus (2005) consideram relevantes para a prática da inclusão, tais como a aceitação das diferenças e a sua valorização, a convivência harmoniosa com a diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação, da ajuda e compreensão mútuas.

No entanto, também algumas atitudes negativas percepcionadas foram referidas, como algumas situações de injustiça em situações de trabalho e até de exclusão, o que nos permite concluir que estes jovens têm uma boa percepção e distinguem entre atitudes inclusivas e não inclusivas.

Relativamente a princípios orientadores, na perspectiva do elemento da Direcção foi-nos transmitida a ideia de que a legislação de base portuguesa, relativamente à inclusão, é das melhores da Europa, com especial referência ao Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, o qual tem norteador, pelo menos no papel, a política e práticas educativas da escola inclusiva nos últimos anos, em Portugal. No entanto, também foi salientado que esta legislação avançada não é suficientemente bem acompanhada na prática. Nesta perspectiva, e, particularmente, no que diz respeito à escola pública, o elemento da Direcção considera que tem havido, de facto, algum esforço de adaptação, com criação de estratégias várias que, na sua opinião, não são ainda suficientes para capacitar as escolas de forma a acompanharem todas as exigências da legislação e, na realidade, de cumprirem a verdadeira inclusão. A este propósito, Fontes (2009), por exemplo, refere-nos que, em Portugal, a legislação

relativamente à deficiência, tem sido caracterizada por uma falta de organização e planeamento, que a torna muitas vezes inconsequente na prática. Esta situação é preocupante, tanto mais que recentemente, Silva (2011) refere a existência de necessidades de formação de professores em áreas como a identificação de necessidades educativas especiais e avaliação dos alunos com estas necessidades, além da organização do trabalho escolar em função de todos os alunos, e da sua articulação com outros actores da comunidade educativa ou, ainda, relativamente ao enquadramento conceptual e legal da inclusão.

Neste sentido, podemos encontrar algum eco das palavras destes autores no próprio discurso dos jovens entrevistados, em que, com a excepção de um deles, que, por ser mais velho, não terá sido abrangido no seu percurso escolar pela legislação relativa à inclusão que, à data, não existiria em Portugal, e que apenas concluiu o quarto ano de escolaridade, todos os restantes, concluíram ou não o sexto ano e, apenas num dos casos, foi concluído o nono ano, apesar de todos terem cumprido o tempo da escolaridade obrigatória. Quando estes entrevistados fazem afirmações como: “E prontos, eu já não tinha cabeça para a escola e tar ali é como já não estivesse, faltava às aulas...”, “A escola já não... Já não tava... Assim: eu sentia que já não estava a dar para mim” ou “Já não me interessava, já estava mesmo desinteressado”, entre outras no mesmo sentido, sugerem-nos que a escola pública, proveniência de todos eles, não estaria a oferecer-lhes soluções satisfatórias durante o período da escolaridade obrigatória, mesmo quando sinalizados e acompanhados por currículos alternativos. Essas soluções, posteriormente, encontraram-nas na instituição, ou seja, já fora do sistema público de ensino. Ainda pelas palavras do elemento da Direcção: “Portanto, até aos dezoito, eles estão na escola. Às vezes, a não fazer nada. Às vezes, desintegrados... E, portanto, os professores têm que os lá ter porque a lei diz que eles têm que lá estar”.

Talvez seja interessante salientar que apenas em dois dos casos tivemos evidências do papel da escola pública no encaminhamento dos jovens para a instituição, dos quais um passou primeiro por outra instituição até chegar à instituição X. Nos outros dois casos, os jovens terão tido experiências anteriores de trabalho após a escolaridade obrigatória, não nos fornecendo informações sobre qualquer encaminhamento da escola para uma qualquer instituição. Apenas sabemos que a sua procura de soluções na instituição X foi feita de forma autónoma.

Apesar de um percurso escolar sem sucesso durante o período de escolaridade obrigatória, o que parece ter levado os jovens entrevistados a sentir alguma falta de respostas por parte das escolas públicas que frequentaram, os aspectos referidos com mais peso para a

sua realização profissional passam tanto por retomar os estudos como por aprender o mais possível para um bom desempenho profissional. Esta percepção por parte destes jovens é bem explicitada pelo elemento da Direcção quando refere: “Eles querem voltar à escola porque percebem que lhes faz falta, não é?”, sendo até referido por dois dos jovens que a falta de escolaridade foi um obstáculo ao acesso a determinadas actividades profissionais que gostariam de exercer.

Outro aspecto importante para a sua realização profissional foi o facto de quase todos gostarem claramente do que estão a fazer profissionalmente, transmitindo-nos simultaneamente a ideia de que existem outras actividades que os realizariam a este nível, mas que, por alguma razão, estarão fora do seu alcance, actividades essas tão universais quanto trabalhar como modelo fotográfico, ser hospedeira da aviação, jogador de futebol ou bombeiro, por exemplo.

A satisfação com o que fazem profissionalmente encontra novamente eco nas palavras do elemento da Direcção: “A verdade é que, quando nós os convidamos para integrarem a empresa, há uma enorme satisfação da parte deles. Ok? Isso é claro. Há uma enorme satisfação, eles correspondem, por aí fora”. Para este aspecto concorre a própria instituição, através do seu trabalho de orientação vocacional, dentro das limitações da sua oferta formativa. O facto de haver uma identificação inicial das expectativas dos jovens, um ajustamento das mesmas ao seu percurso formativo, sempre que possível, de se tentar adequar a formação ao perfil dos formandos, possibilitando-lhes a experiência em diversas áreas de formação, com uma monitorização cuidada do seu percurso formativo, permite que estes jovens façam escolhas de forma mais livre dentro do leque de opções possíveis, aumentando a probabilidade de se realizarem profissionalmente. Como Wehmeyer et al (2000) salientam, a aprendizagem, associada à existência de oportunidades e suportes adequados, permitem uma maior autodeterminação, contribuindo para uma maior independência e participação destas pessoas nas decisões que a elas dizem respeito.

No discurso dos jovens entrevistados, pudemos verificar que a distinção entre realização profissional e realização pessoal, e também entre actividades profissionais preferidas e actividades de lazer, é clara. Concretizar os seus sonhos, obter a carta de condução, ter uma namorada ou até, com algum pragmatismo, poder continuar a ajudar economicamente a mãe, são, nitidamente, realizações de carácter pessoal e não profissional. Por outro lado, dançar, ouvir música, utilizar computador, viajar, passear, praticar desporto, ir ao cinema e a espectáculos ou estar com amigos, entre outras, foram claramente referidas

como actividades de lazer, dando-nos a percepção de que estes jovens têm autonomia e decisão na sua vida diária, e não estão isolados socialmente.

De facto, se em dois dos casos dos jovens entrevistados, é perceptível que as relações afectivas se baseiam essencialmente no núcleo familiar e, em termos de amizade, há uma certa restrição aos colegas de formação, também poderá não ser coincidência estes serem duas jovens do sexo feminino ainda bastante jovens, podendo haver uma tendência natural para uma menor liberdade de socialização exterior ao núcleo familiar. Como refere Glat (1995), muitas pessoas com deficiência revelam ter restrições de socialização por questões de protecçãoismo exagerado pelos que as rodeiam. No entanto, ambas as jovens referiram ter namorado, pelo que as suas relações afectivas estendem-se também aos mesmos. Já no caso dos outros dois jovens, ambos do sexo masculino, nitidamente as relações afectivas, embora também centradas no núcleo familiar, são bastante mais abertas a amigos exteriores à instituição. Num dos casos, o núcleo familiar inclui ainda a companheira, a filha de ambos e os sogros, pelo que se poderá dizer que, pelo menos este jovem, cumpre expectativas básicas de qualquer pessoa, reveladas pelo elemento da Direcção quando se refere aos jovens entrevistados: “Casar, terem filhos, terem um trabalho”.

Apesar do grau de autonomia revelado por estes jovens em vários aspectos, surgem, no seu discurso, indicações de algumas dificuldades sentidas, algumas mais específicas ao nível profissional, outras de carácter mais genérico, como utilizar transportes ou espaços públicos ou até tirar a carta de condução. Em quase todos os casos, os entrevistados foram superando essas dificuldades pedindo ajuda a pessoas próximas como colegas, patrão, funcionários ou familiares, consoante os casos. Estes comportamentos, com carácter adaptativo perante as dificuldades, é um aspecto muito fomentado pela instituição, para os vários contextos de vida destes jovens.

Outra preocupação da instituição passa por os jovens se incluírem adequadamente, quer no âmbito do estágio quer no âmbito profissional, onde os espera um mundo exigente. Esta adequação nem sempre acontece, como nos refere o elemento da Direcção a propósito do caso de um jovem em estágio, que não se adaptou: “Agora está aqui, está mais protegido, está mais satisfeito, mas digamos que quando nós incluímos os jovens também é no sentido de que eles se ajustem a um mundo de exigência”.

Não será de estranhar que todos os jovens que entrevistámos tenham revelado claramente que se sentem bem, tanto ao nível do trabalho como ao nível da formação, como

ainda de uma forma geral, agradando-lhes a vida que têm, mesmo quando um dos jovens refere: “Contento-me com o pouco que tenho”.

Estes dados são interessantes, na medida em que, segundo nos revelou o elemento da Direcção, a instituição não tem uma forma de avaliar o nível de satisfação global e a realização pessoal dos jovens utentes, a não ser através de um inquérito de satisfação relativamente à formação e ao trabalho. Como refere: “Em relação à vida deles, em termos globais, não temos essa percepção. Também não temos forma de avaliar isso”, concretizando que:

Está nos nossos horizontes fazer um estudo, uma avaliação da qualidade de vida, que é a auto percepção da sua própria vida. Aí, já não seremos nós que avaliamos e sim eles próprios que têm que se avaliar, mas é muito difícil ter uma ferramenta para esse efeito. Temos que trabalhar sobre uma ferramenta que esteja ajustada

Concluimos, tendo a consciência de que o presente estudo diz respeito a uma amostra bastante limitada no que concerne aos sujeitos, aliás expressado pelo próprio elemento da Direcção, quando refere: “Mas é uma amostra muito curta”, se bem que este trabalho se insira no âmbito do estudo de caso. No entanto, seria interessante estendê-lo a uma amostra de maiores dimensões e, até, aplicá-lo a outras instituições do mesmo âmbito, de forma a obter uma perspectiva mais abrangente da forma como as pessoas com deficiência e com DID, em particular, percebem a realidade da sua própria inclusão. A investigação de uma ferramenta apropriada para a avaliação da qualidade de vida destas pessoas, especificamente com DID, foi também uma proposta feita pelo elemento da Direcção, que consideramos de toda a relevância.

Em 2009, (Fontes) considerava que era demasiado recente a emergência de uma abordagem pública centrada nos direitos das pessoas com deficiência e nos seus aspectos sociais, para que o seu impacto a longo prazo pudesse ser avaliado. Consideramos que será altura de se fazer essa avaliação, pela voz dos próprios interessados, as pessoas com deficiência, para a qual este trabalho poderá representar um pequeno contributo.

## Referências Bibliográficas

- Abaurre, M. L., & Pontara, M. (2009). *Gramática: texto – análise e construção do sentido*. São Paulo: Editora Moderna.
- Abbott, S., & McconKey, R. (2006). *The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities*. Northern Ireland, UK.: University of Ulster.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa, Editores.
- Albuquerque, M. C. (1996). *A criança com deficiência mental ligeira*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... Pistas para um debate. *Análise Social*, vol.XL (176), pp. 579-593.
- Almeida, G. (2007). *Deficiência Mental: avaliação e classificação do desenvolvimento motor*. Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina – CEFID.
- Amaral, L. A. (Abr./ Mai./ Jun de 1992). Sociedade X Deficiência. *Revista Integração MEC/SEF*, pp. 1-7.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, C. E., Oliveira, L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade* (p. 16). Brasília: ENEPQ.
- Barbosa, V. (2006). Pobreza e desigualdade: desafios para a educação. *ICSW32 Conference*. Brasília: ICSW.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (original publicado em 1977).
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades, Out.-Dez, nº 22*, pp. 4-9.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caleiras, J. (2008). *A articulação das estratégias de emprego e inclusão social: um overview português*. Portugal: Projecto Bridges for Inclusion REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Campos, S., & Martins, R. (2008). *Educação Especial: Aspectos Históricos e Evolução Conceptual*. Millenium – Educação, Ciência e Tecnologia.
- Carolo, D. (2006). *A reforma da previdência social de 1962 na institucionalização do estado-providência em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.

- Carver, C., & Scheier, M. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cavalcanti, A. M. (2007). *A inclusão do aluno com deficiência mental no Ensino Médio: um estudo de caso*. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Rio Grande do Norte - Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- CESD. (2002). *Declaração de Madrid*. Obtido de Portalinclusivo.ce.gov.br: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, Nº2, pp. 455-479.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*, 12ª edição. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DGEFCCE. (2007). *Declaração de Lisboa - Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Obtido de Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_pt.pdf)
- Efron, R. (1969). What is perception? (R. ... WARTofsky, Ed.) *Boston Studies in Philosophy of Science*, IV, pp. 137-173.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- EUROPEAN COMMISSION. (2010). *European Disability Strategy 2010 – 2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Brussels: EN.
- Falconi, E., & Silva, N. (2010). *Aspectos biopsicossociais das pessoas com Deficiência Intelectual*. UNIVEL - LIEC.
- Faleiros, V. (2006). Inclusão social e cidadania. *32nd International Conference on Social Welfare* (pp. 1-15). Brasília: ICSW32.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontão, G. (2000). Modalidades de Trabalho com Pais na Pré-Escola. In L. d. Correia, & A. M. Serrano, (orgs). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. (pp. 143-164). Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Fontes, F. (Setembro de 2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, pp. 73-93.

- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardou, C. (2004). De Nouvelles Lumières: révolutionner la manière de penser et de prendre en compte le handicap. *Reliance*, nº14, novembre 2004.
- Glat, R. (1995). Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. *Temas em Psicologia*, Nº2.
- Grossman, H. J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Guerra, I. C. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora (Original publicado em 2006).
- Jesus, S. C. (2005). *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Granbery: Faculdade Metodista.
- Jezine, E., & Junior, R. (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 37-66.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista(org), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kusnetzoff, J. C. (1994). *Introdução à Psicopatologia Psicanalítica*, 8ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lachappelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, C., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., . . . Walsh, P. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, pp. 740-744.
- Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, 27:96, pp. 689-715.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo - Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Universidade Portucalense.
- Marx, K. (1983). O Capital - Capítulo XXIV - A chamada acumulação original. In M. Engels, *Obras Escolhidas*, tomo II (pp. 126-129). Lisboa: Edições Avante.
- Mazzillo, I. (2003). *Barreiras invisíveis presentes na educação inclusiva: um estudo sobre as representações dos professores relativas a alunos portadores de paralisia cerebral*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Mendoza, C. M. (2010). *Evaluación psicométrica – Aspectos generales de dos instrumentos: Stanford-Binet y K-ABC*. Obtido de [www.slideshare.net/cortizmendoza/stanford-binet-kaufman](http://www.slideshare.net/cortizmendoza/stanford-binet-kaufman)



- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Mota, D., Cruz, D., & Pimenta, C. (2005). Fadiga: uma análise do conceito. *Acta Paul Enferm.*, pp. 285-293.
- Mota, L. (2007). *Envelhecimento e Inclusão Social: O Projeto Agente Experiente*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Mulligan, D. V. (s.d.).
- Mulligan, D., & Martin, V. (2010). *Sightsavers, Disability and Social Inclusion: Questions and Answers*. Obtido de [www.sightsavers.org](http://www.sightsavers.org): [http://www.sightsavers.org/in\\_depth/quality\\_and\\_learning/learning/13082\\_SOCIAL%20INCLUSIONQA.pdf](http://www.sightsavers.org/in_depth/quality_and_learning/learning/13082_SOCIAL%20INCLUSIONQA.pdf)
- Neves, J. (1996). Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, V.1, Nº3, 2º Sem, p. 5.
- Nota, L., Ferrarri, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Selfdetermination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, pp. 850-865.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Obtido de Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal: [www.onuportugal.pt](http://www.onuportugal.pt)
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, P. A. (1998). Centralização e exclusão social: duplo entrave à política de Assistência Social. II *Conferência de Assistência Social do Distrito Federal* (pp. 119-133). Brasília: Ser Social.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes, & J. P. (Org.), *A Modernização pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Lisboa: SPICAE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva (Original publicado em 1992).
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model of development: How children and contexts shape each other. *American Psychological Association*, XIV, pp. 3-21.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.

- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I - Número I - Julho*, p. 15.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., . . . Parmenter, T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation, 40, N°6*, pp. 457-470.
- Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., B., B., Buntinx, W., . . . Yeager, M. (2007). The renaming of Mental Retardation: Understanding the change to the term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45(2)*, pp. 116-124.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63(1)*, pp. 59-74.
- Serrano, J. M. (2005). *Percursos e Práticas Para Uma Escola Inclusiva*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, M. O. (23 de Junho de 2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em educação e formação (CeIEF) - Edições universitárias Lusófonas.
- Silvia, N., & Dessen, M. (2001). Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago, Vol. 17, n°2*, pp. 133-141.
- Smith, J. D. (1999). *Twentieth-Century Definitions of Mental Retardation*. Obtido de The Minnesota Governor's Council on Developmental Disabilities: <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/90s/99/99-MRI-MLW.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tassé, M. J. (2013). What's in a Name? *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*, pp. 113-116.
- Tomasini, M. (1998). Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: reflexões. In L. Bianchetti, & I. M. Freire, *Um Olhar sobre a Diferença* (pp. 111-133). Campinas: Papirus.
- Tredgold, A. F. (1937). *A text-book of mental deficiency (Amentia)* (6th ed.). London: Bailliere, Tindall and Cox.
- Tredgold, A. F. (1908). *Mental Deficiency (Amentia)*. New York.: William, Wood & Company.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (pp. 1-8). Jotiem - Tailândia: UNESCO.

- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento Da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. ONU.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais, 11ª Ed.* (pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento (Original publicado em 1986).
- Vardakastanis, Y. (2003). *Disability and Social Exclusion in the European Union - Time for change, tools for change*. Brussels: European Commission DG Employment and Social Affairs.
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Pedagogia Médica*, 20(5)Setembro-Outubro, pp. 383-386.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2010). *Se houvera quem me ensinara...*. *A Educação de Pessoas com deficiência Mental. 4ª Edição*. Lisboa: Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student directed learning. *Journal of Special Education*, 34, pp. 58-68.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, pp. 632-642.
- Wehmeyer, M., & Metzler, C. A. (1995). How Self -Determined Are People With Mental Retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, Nº2, pp. 111-119.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., Verdugo-Alonzo, M., . . . Tasse, M. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), pp. 48-55.

## **Textos legislativos**

### **Lei:**

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976

Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro

Lei Constitucional n.º 1/82 de 30 de Setembro

Lei n.º 28/84, de 14 de Agosto - Lei de Bases da Segurança Social

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 9/89 de 2 de Maio - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Lei n.º 17/2000 de 8 de Agosto

Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto - Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência

Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto

### **Decreto-Lei:**

Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio

Decreto-Lei n.º 43/76, de 20 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto

Decreto-Lei n.º 143/78, de 12 de Junho

Decreto-Lei n.º 513-L/79, de 26 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 160/80, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º 230/80, de 10 de Julho

Decreto-Lei n.º 43/82, de 8 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 255-A/82, de 30 de Junho

Decreto-Lei n.º 172-H/86 de 30 de Junho

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 18/89, de 11 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto

**Despacho:**

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho

Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio

**Portaria:**

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro

**Resolução:**

Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/87, de 29 de Janeiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 34/88, de 28 de Julho

Resolução da Assembleia da República n.º 82/2003, de 16 de Outubro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro

## Apêndices

## Apêndice 1 – Guião das entrevistas aos jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

### Guião de entrevista aos jovens com DID

**Temática:** A Inclusão Social de pessoas com DID percebidas pelas próprias.

**Objectivos gerais da entrevista:** recolher informações para:

- caracterizar os entrevistados;
- Reflectir sobre o modo como jovens com DID inseridos no mercado de trabalho percebem a inclusão social.

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para o formulário das questões
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	- Explicitar o objectivo da entrevista; - Definir os termos do uso da informação e assegurar a confidencialidade da entrevista; - Pedir autorização para o registo gravado das entrevistas.	
<b>B</b> - Caracterização dos entrevistados.	- Recolher informações que permitam caracterizar biograficamente cada entrevistado.	- Dados pessoais: idade, habilitações formais, família.
<b>C</b> - Atitudes percebidas pelos entrevistados.	- Analisar as atitudes para com a inclusão referidas pelos entrevistados.	- O que pensa sobre a inclusão, se sente que a inclusão o beneficia e porquê; - Relativamente a outras pessoas que conhece, se alguém já referiu sentir-se excluído e nesse caso, porquê e em que circunstâncias; - No que diz respeito aos colegas de trabalho, como é a relação entre eles; - O que considera como atitudes necessárias para se sentir incluído.
<b>D</b> - Dificuldades sentidas pelos entrevistados.	- Perceber as dificuldades com que os entrevistados se confrontam.	- Dificuldades sentidas relativamente ao trabalho e aos colegas; - Dificuldades sentidas nos locais públicos e transportes; - Relativamente aos amigos, se algum já referiu ter sentido dificuldades e quais;
<b>E</b> - Apetências dos entrevistados.	- Conhecer as apetências dos entrevistados.	- Actividades preferidas durante a infância e adolescência; - <i>Hobbies</i> e outras actividades extraprofissionais que goste de fazer; - Referências de alguém que conhece relativamente ao jeito que tem para uma ou várias actividades.
<b>F</b> - Realização	- Saber se o entrevistado se sente realizado com a sua profissão;	- Como se sente na actividade profissional que exerce. Se não se sente bem, quais as

profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se a actividade profissional que desempenha corresponde àquela que gostaria de desempenhar.</li> <li>- Saber quais são as razões que o conduziram ao desempenho dessa actividade.</li> <li>- Saber a importância que o entrevistado atribui ao trabalho.</li> </ul>	<p>razões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profissão que realmente gostaria de exercer, ou sonhou exercer, se pudesse;</li> <li>- Razões ou motivos que o/a levaram a exercer a presente actividade profissional;</li> <li>- Importância que o trabalho tem para a sua vida: muita, alguma ou nenhuma, e porquê.</li> </ul>
<p><b>G</b></p> <p>- Realização pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os aspectos relativos à realização pessoal dos entrevistados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situação familiar e afectiva: se vive com família, amigos, numa relação com alguém;</li> <li>- Amigos e convivência social, se tem actividades lúdicas e com quem;</li> <li>- Se faz parte de associações ou outras entidades que representem pessoas com deficiência e se sim, que tipo de actividade tem;</li> <li>- Como se sente com a vida que tem, se pensou em ter uma vida diferente e se sim, como.</li> </ul>



## Apêndice 2 – Guião da entrevista ao elemento da Direcção da instituição X

### Guião de entrevista ao elemento da Direcção da instituição

**Temática:** A Inclusão Social de pessoas com DID percebidas pelas próprias.

**Objectivos gerais da entrevista:** recolher informações para:

- caracterizar o entrevistado;
- Perceber como o entrevistado percebe a inclusão dos jovens com DID

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos para o formulário das questões
<b>A</b> - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Explicitar o objectivo da entrevista; - Definir os termos do uso da informação e assegurar a confidencialidade da entrevista; - Pedir autorização para o registo gravado das entrevistas.	
<b>B</b> - Caracterização do entrevistado.	- Recolher informações que permitam caracterizar profissionalmente o entrevistado.	- Posição profissional ocupada na instituição; - experiência profissional; - grupo etário em que se situa; - áreas das habilitações académicas.
<b>C</b> - Caracterização da relação dos jovens com DID com a instituição.	- Conhecer a forma como os jovens com DID se relacionam formalmente com a instituição.	- Porque razão estes jovens procuraram a instituição; - Qual a forma de organização destes jovens na instituição (grupos etários, género, etc); - Qual o tipo de relação diária com a instituição.
<b>D</b> - Atitudes percebidas pelo entrevistado.	- Conhecer as atitudes para com a inclusão referidas pelo entrevistado.	- O que pensa sobre a inclusão, se sente que a inclusão social beneficia realmente os jovens com DID e porquê; - Como é fomentada a inclusão destes jovens pela Direcção da instituição; - Conhecimento que tenha de algum jovem com DID que já referiu sentir-se excluído no âmbito das actividades desenvolvidas profissionalmente e nesse caso, porquê e em que circunstâncias; - Como pensa que os jovens se sentem relativamente à inclusão; - O que considera serem atitudes necessárias para a inclusão.
<b>E</b> Orientação vocacional e profissional	- Saber como o despiste vocacional dos jovens é feito; - Perceber de que modo se concilia a apetência dos jovens	- Como é feito pela instituição o despiste das apetências ou vocações profissionais dos jovens; - De que modo são conciliadas as

	com as respostas profissionais possíveis; - Saber como a instituição promove a cooperação com a família dos jovens relativamente à questão da sua empregabilidade.	apetências ou vocações dos jovens com as respostas profissionais que estão disponíveis; - Como é promovida pela instituição a cooperação com os familiares dos jovens relativamente à sua empregabilidade.
<b>F</b> - Dificuldades percebidas pelo entrevistado.	- Perceber dificuldades: a) relativamente à inserção dos jovens no mercado de trabalho; b) Em relação à sua aceitação por parte das entidades patronais; c) Com que os jovens com DID se confrontam, profissionalmente.	- Que tipos de dificuldades encontram os jovens com DID no seu processo de inserção no mercado de trabalho; - Que tipos de dificuldades são mais frequentemente levantadas pelas entidades empregadoras relativamente à aceitação destes jovens; - No âmbito do exercício da sua actividade profissional, com que dificuldades se confrontam estes jovens.
<b>G</b> - Realização profissional percebida pelo entrevistado.	- Conhecer o grau de realização profissional dos jovens com DID na percepção do entrevistado; - Saber quais são as razões que os conduziram ao desempenho dessa actividade. - Saber a importância que os jovens com DID atribuem ao trabalho.	- Percepção do entrevistado sobre a realização profissional dos jovens com DID e se considera que exercem a profissão que gostariam de exercer; - Conhecimento das razões ou motivos que os levaram a exercer as respectivas actividades profissionais; - Se considera que as actividades profissionais que exercem são realmente importantes para as suas vidas e porquê;
<b>H</b> - Realização pessoal percebida pelo entrevistado.	- Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos relativos à realização pessoal dos jovens com DID.	- Conhecimento da situação familiar e afectiva dos jovens com DID, da convivência social e com amigos que têm e da sua participação em actividades de associações ou entidades representativas de pessoas com necessidades especiais; - Conhecimento do grau de autonomia dos jovens na sua vida extraprofissional; - Percepção que tem do nível de realização pessoal atingido por estes jovens.

### **Apêndice 3 – Transcrição da entrevista ao sujeito A**

#### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

#### **ENTREVISTA 1 – Sujeito A**

##### **Bloco A**

**Eu** – Olá A, como está? O meu nome é Filipe Neves, sou aluno de Mestrado na Universidade Lusófona e estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam sobre a inclusão social. Gostaria de lhe pedir autorização para a entrevistar, fazendo-lhe umas perguntas e, se possível, gravar a entrevista. Posso garantir-lhe que todas as informações que me disponibilizar serão confidenciais e apenas utilizadas no âmbito restrito do meu trabalho, além de que neste não constarão quaisquer dados pessoais seus que a possam identificar. Dá-me a sua permissão?

**A** – Sim, dou.

##### **Bloco B**

**Eu** – Muito bem. A primeira coisa que lhe queria perguntar é que idade tem.

**A** – Dezoito anos.

**Eu** – Dezoito anos, ok. E tem irmãos?

**A** – Tenho, um com vinte e seis, que fez ontem...

**Eu** – Um rapaz?

**A** – Sim. E outro com... Vai fazer nove.

**Eu** – Ah, então vocês têm uma diferença grande de idades...

**A** – Sim.

**Eu** – Ok. Não sei se vive com os seus pais...

**A** – Vivo com a minha mãe.

**Eu** – Mas, tem contacto com o seu pai?

**A** – Sim, Tenho contacto com o meu pai...

**Eu** – Muito bem. Em relação às suas habilitações, estudou até que nível?

**A** – Não acabei o sexto...

**Eu** – Não acabou o sexto ano... Tem, portanto, o quinto ano completo e o sexto incompleto...

**A** – Sim.

**Eu** – Tem alguma experiência de trabalho?

A – Sim, de limpezas.

**Eu** – Aqui na instituição ou lá fora, no mercado de trabalho?

A – Aqui e lá fora. Adoro limpar, já tive com a minha mãe onde ela trabalha, numa empresa... Não foi bem trabalho, ia lá passar o dia com ela e ajudava.

**Eu** – Portanto, já teve essa experiência...

A – Sim, já há muito tempo.

### **Bloco C**

**Eu** – Agora gostava de saber, por palavras suas, o que é que pensa sobre a inclusão. Se sabe o que isso é, se é bom para as pessoas, se não é...?

A - Não sei bem o que isso é... Não sei bem explicar.

**Eu** – Se eu lhe disser que a inclusão defende que todas as pessoas têm o direito e devem participar e contribuir para a sociedade com aquilo que sabem fazer e, por exemplo, ter um trabalho, ganhar um salário por esse trabalho, independentemente das suas diferenças, na cor, na religião, se têm menos ou mais habilitações escolares, se têm menos ou mais capacidades físicas... Qual é a sua opinião sobre isso? Acha que é uma ideia válida...?

A – É boa!

**Eu** – É boa. E porquê, já agora?

A – (Risos)...

**Eu** – Esteja à vontade e diga-me aquilo que sente.

A – Eu não sou mais do que os outros, né...?

**Eu** – Mas também não é menos...

A – Também não sou menos!

**Eu** – Acha que todas as pessoas deverão ter o direito e a oportunidade de participar em todos os aspectos da sociedade?

A – Sim.

**Eu** – Como ter um trabalho e ser pago para fazer esse trabalho?

A – Sim.

**Eu** – Considera que isso é uma coisa positiva e boa?

A- (Riso)... Acho que sim. Mesmo que tivesse problemas, eu não era uma pessoa inválida. Se conseguisse fazer, podia fazer para ajudar. O máximo que eu possa fazer. Dava o meu melhor!

**Eu** – Exactamente.

A - É o que hoje faço!

**Eu** – E já conheceu alguma pessoa que lhe dissesse, em conversa, que alguma vez não se tenha sentido incluída, tenha sido tratada de forma diferente, por exemplo, no trabalho ou noutra situação?

A – Por ser diferente, é isso que você está a dizer?

**Eu** – Sim.

A - Tive uma amiga minha. Por ser de cor, meteram-na de parte.

**Eu** – Essa pessoa sua amiga não é daqui, da instituição?

A – Não é daqui.

**Eu** – E pessoas daqui, da instituição?

A – Não. Aqui acho que todos nos damos bem uns com os outros, aqui ninguém é normal nem anormal. Isso para mim... Acho que estamos todos bem aqui, uns com os outros.

**Eu** – E pessoas que conheça e que estejam a trabalhar num outro local? No ambiente de trabalho, alguém já lhe disse que se sentiu excluída?

A – Como, por exemplo? Antes de eu vir para aqui ou assim?

**Eu** – Pessoas com quem já tenha falado...

A – Não... Só ouvi coisas boas.

**Eu** – Só ouviu coisas boas. E como é a sua relação com os seus colegas de formação? Está aqui a fazer formação, não é?

A - Sim. Com os colegas de formação, é bom. É bom a amizade e tudo.

**Eu** – E com colegas com quem já trabalhou?

A - Com as minhas colegas, também. Dou-me bem com todas elas.

**Eu** – E nunca teve nenhuma razão de queixa...?

A – Só na lavandaria, que eu estava na lavandaria. Com a chefe...

**Eu** – Ai é? Posso perguntar porquê?

A – Temos feitios diferentes! Como é que hei-de dizer... Prontos, acho que ninguém é mais que eu ou menos. E se eu tenho que fazer o que ela manda. Prontos, eu faço, respeito. Tou ali para aprender.

**Eu** – Certo.

A – Mas não sou só eu que tenho que fazer, também são as outras formandas. Se ninguém faz e só faço eu, acho isso errado!

**Eu** – Ah, então acha foi uma situação de injustiça?

**A** – Sim. Um exemplo, um dia passavam duas a ferro e outro dia eram elas a dobrar meias e isso. E era sempre eu a dobrar meias, a dobrar cuecas, era sempre assim! E eu não... tava sempre... Tava sempre a pôr, tava-me sempre a pôr de parte! E eu não gosto!

**Eu** – Mas estava a ter mais trabalho que as suas colegas?

**A** – Acho que tava ali prá prender, e dobrar meias a cuecas, acho que isso toda a gente sabe, né? Prontos, isso também dá prá prender, né, mas... Podia aprender mais coisas. Um exemplo, mexer nas máquinas, que eu nunca aprendi. Ainda hoje não sei, se calhar...

**Eu** – Quando fala nas máquinas, que tipo de máquinas são?

**A** – As da lavandaria.

**Eu** – Ah, da lavandaria. Máquina de lavar, de passar...?

**A** – Não! Passar a ferro eu sei!

**Eu** – Está bem. E em relação a colegas, nunca houve alguma coisa de especial?

**A** – Não, eu dou-me bem com toda a gente aqui.

**Eu** – Ótimo. E diga-me uma coisa: que atitudes acha serem necessárias para que as pessoas se sintam incluídas, no trabalho ou em qualquer situação?

**A** – Primeiro, respeito, acima de tudo. Acho que as pessoas que querem ser respeitadas, têm de se dar ao respeito.

**Eu** – Sim senhora. Mais alguma coisa?

**A** – Educação.

**Eu** – Educação? Com isso quer dizer que as pessoas devem ser bem educadas?

**A** – Prontos, educadas para quem é educado para elas, mas às vezes também é preciso ser educado mesmo prá aqueles que... Mas prontos, é uma questão de respeito. Eu ao princípio não respeitava muito, e agora...

**Eu** – No seu caso...?

**A** – Era muito... Explodia muito, não respeitava muito as pessoas... Mas hoje, subi muito no comportamento.

**Eu** – Essas coisas também se aprendem...

**A** – Eu, ao princípio também não conhecia ninguém, era estranha aqui... Mas agora...

## **Bloco D**

**Eu** – E sente algumas dificuldades na sua actividade?

**A** – Dificuldades...?

**Eu** – Sim... Pro exemplo na execução das tarefas, fazer tudo aquilo que lhe pedem...

**A** – Só há uma coisa que eu não faço, que é limpar a piscina! Também porque utiliza-se lixívia e essas coisas todas, e eu ainda não sei ao certo. Já vi elas a lavarem e isso, mas eu não. Mas de resto eu sei fazer tudo o que elas fazem. Tive uma boa professora...

**Eu** – Quem?

**A** – A minha mãe!

**Eu** – Ok. Dá-se muito bem com a sua mãe, não dá?

**A** – Até muito!

**Eu** – Perguntei sobre as suas dificuldades pois tinha-me dito que não a ensinaram a mexer nas máquinas de lavar, por exemplo...

**A** – Tou a falar tipo máquinas da lavandaria. Nas de secar, sabia, mas de lavar, não. Sabia assim, assim, por alto, mas nunca me chegaram a ensinar.

**Eu** – Então a sua dificuldade é por não a terem ensinado a mexer nas máquinas...

**A** – Sim.

**Eu** – E em relação aos seus colegas? Tem colegas de formação ou de trabalho que já lhe disseram sentir dificuldades em aprender ou fazer algo?

**A** – Uma colega minha, que já não tá cá, pronto, já acabou o estágio e isso tudo, e também era da lavandaria, a única coisa que ela disse ter dificuldades a aprender foi a fazer os vincos nas calças. Acho que é só isso, de resto ela diz que conseguiu aprender rápido.

**Eu** – Isso de fazer vincos nas calças é complicado. Eu, por exemplo não sei! (Riso).

**A** – Eu também não. (Riso)

**Eu** – E não gosto de passar a ferro.

**A** – Eu adoro! Mas gosto mais de limpezas, eu adoro limpezas.

**Eu** – Ai é?

**A** – Se eu pudesse ficar aqui a trabalhar nas limpezas, eu acho que ficava. Gosto muito de limpar.

**Eu** – Ok.

**A** – Lá nisto saí à minha mãe, ela também trabalha nas limpezas.

**Eu** – Há pessoas que trabalham em limpezas mas não gostam muito...

**A** – Mas eu gosto porque gosto de toda a gente que está aqui, elas respeitam-me, eu respeito a elas e tenho uma equipa boa.

**Eu** – E em relação a locais públicos, utilização de transportes, já sentiu dificuldades em utilizá-los?

**A** – Quando comecei a andar na escola. Quando saí do meu bairro ao quarto ano, porque a escola que eu andava do primeiro ao quarto foi lá no meu bairro, era perto da minha casa, era só subir uma rampa. Depois, daí transferiram-me, porque a partir do quarto a gente tem de passar para outra escola. E fui pra escola de Benfica, a Pedro Santarém. Senti um bocado de dificuldade. Não era muita, era uma questão de eu começar a tar atenta. As primeiras vezes foi a minha mãe lá levar-me, depois comecei a ir sozinha, com amigos meus e isso. Senti um bocado de dificuldade pra panhar o autocarro.

**Eu** – Mas não era muita...

**A** – Era grande! Tava sempre atenta, a ver qual era a paragem... Podia-me enganar, ou sair na próxima ou perder-me... mas hoje já não... Mas não ando muito de transportes.

**Eu** – Não anda?

**A** – É assim, assim. Quando vou pra consultas... Um exemplo, daqui... Do meu bairro pra qui, da minha casa pra qui. Um exemplo, eu carrego todos os meses o passe, pois posso precisar para alguma consulta, ou pra ir passear ou assim, ou às vezes até pra vir pra qui. É uma paragem, mas pronto... Mas eu carrego. Mas assim, quando tá no Verão e isso, eu venho sempre a pé. É um instante, é cinco minutos!

**Eu** – Então vive aqui perto. Isso é bom, viver ao pé do trabalho!

**A** – No Verão sabe bem vir a pé. Não venho de transportes porque é muito calor. Agora, assim no Inverno costumo vir de autocarro.

**Eu** - Quanto a isso já não tem problemas.

**A**- Não.

**Eu** - E quanto aos locais de atendimento público. Sente dificuldades?

**A** - Não... Não.

**Eu** – E em relação a amigos ou colegas, por exemplo daqui da instituição, que tenham referido ter tido dificuldades em locais públicos ou transportes?

**A** - Não, acho que ninguém tem essa dificuldade.

**Eu** - As pessoas desembaraçam-se todas muito bem...

**A** - Sim, acho que sim. Não tenho ouvido nenhuma queixa... (Riso).

## **Bloco E**

**Eu** – E diga-me uma coisa: durante a sua infância e adolescência tinha actividades preferidas? Havia alguma actividade que gostasse de fazer quando fosse grande?



**A** - Desporto, dança... Ainda hoje gosto muito de dançar. Ainda hoje convidaram-me, porque a gente tem lá um grupo no bairro, a gente fazia aulas lá num pavilhão, tínhamos uma professora, às vezes era um professor, agora isso acabou. Mas antes quando eu tinha, eu vinha da escola, fazia os trabalhos, ia para lá ter as aulas, depois chegava, jantava... Eu adorava dança e adoro ainda. Adoro música! Também quando eu tinha meus oito anos adorava jogar futebol, não sei como. (Risos)

**Eu** - Ah, então também gosta de futebol?

**A** - Agora já não... hummm...

**Eu** - Agora já não gosta de andar a correr atrás da bola...

**A** - Não, isso é mais do meu irmão mais velho que gosta de bola. Um joga e o outro tem treinos e essas coisas todas.

**Eu** - Então ele leva mesmo aquilo a sério. Então tem passatempos relacionados com dança ou com outras actividades...

**A** - Sim, eu adoro dançar, é mais com dança. Eu para tar a arrumar a cozinha ou a casa tenho que pôr música. Porque fico... Faço as coisas com calma. Eu adoro música, não sei explicar...

**Eu** - E tem essas actividades nalgum sítio em especial? Vai a algum ginásio ou escola de dança?

**A** - Eu agora queria-me inscrever num ginásio, porque eu ando numa psicóloga. Eu aqui, o meu comportamento subiu muito, e há vezes que eu chego a casa, ando aqui muito calma, chego a casa, pumba! E ela já me deu opinião de... Pa ocupar a cabeça depois do curso, inscrever-me num ginásio ou numas aulas de dança para treinar qualquer coisa para distrair a cabeça, pa não estar sempre em casa, sempre... E eu estou a pensar num ginásio.

**Eu** - Mas passa muito tempo aqui, não é?

**A** - Das nove às cinco.

**Eu** - O horário de trabalho normal.

**A** - Sim.

**Eu** - Então, presentemente, não está a fazer esse tipo de actividades... Faz só por lazer, em casa, quando lhe apetece dançar...

**A** - Sim.

**Eu** - Nem está inscrita em sítio nenhum.

**A** - Não.

**Eu** - Mas está a pensar nisso...

**A** - Se calhar para um ginásio... Em princípio, ainda não sei.

**Eu** - Não gosta de fazer zumba...? Digo isto porque agora está muito na moda.

**A** - Pois. Talvez experimentar um dia, nunca se sabe.

**Eu** – E diga-me uma coisa: algum dia alguém lhe disse que tinha um jeito especial para fazer alguma actividade?

**A** – Uma colega daqui, que trabalha na instituição, chama-se F., disse que eu tinha muito jeito para limpeza.

**Eu** - Para limpeza?

**A** - Sim, ela todos os dias elogia-me. “Tens muito jeito, tens muito jeito”,

**Eu** - E, por exemplo, uma outra actividade qualquer?

**A** – Dança. Muitas pessoas dizem que eu danço muito bem. E também para modelo. Já fiz isso, mas só que não... Nem recebi o resto das fotos nem nada.

**Eu** - Mas gosta? Ou nem por isso?

**A** - Gosto mais de limpar!

**Eu** - É? Gosta mesmo da limpeza.

**A** - É.

## **Bloco F**

**Eu** – Pelo que me disse, exerce a actividade de limpeza há algum tempo, não é? Está também a fazer formação nessa mesma actividade ou é uma formação numa área diferente?

**A** - Eu sou da lavandaria, só que adoro estar na limpeza. E na lavandaria não...

**Eu** - Ah, a sua formação é mesmo na área da lavandaria...

**A** - Sim.

**Eu** – Eu não me tinha apercebido disso há pouco, por isso estou a perguntar-lhe. Não gosta tanto da lavandaria, pelos vistos.

**A** – Praticamente não gosto da lavandaria. Eu antes dizia que gostava e não sei quê... Houve uma rapariga daqui que depois falou comigo e disse que eu tinha que fazer uma coisa que eu gostasse. Eu disse: “Pois, mas eu escolhi para aqui...”. Por acaso, eu não sabia que havia para limpezas ao princípio. Inscrevi-me assim para lavandaria, porque gosto de passar a ferro e essas coisas todas, mas não é sempre, sempre, sempre, sempre! Eu lá em casa passo de semana a semana, prontos, é mais ou menos. E aqui é sempre, sempre, de segunda a sexta, de segunda a sexta... gosto mais de limpezas.

**Eu** - Mas lavandaria também está relacionada com limpezas...

A - Sim, também limpa-se e isso tudo, mas só que não troco as limpezas pela lavandaria...

**Eu** - Portanto, quando fala em limpeza fala mesmo em limpar o pó, fazer lavagens...

A - Sim. A minha mãe às vezes arrelia-se comigo e tudo, que eu limpo a mesma coisa vinte vezes se for preciso... (Riso) Limpo agora, passado meia hora vou limpar outra vez, e depois, passado meia hora... Tou sempre a limpar!

**Eu** - Fica tudo bem limpo! (Riso) E, pelo que me disse há bocado, é a actividade com que sempre sonhou... Que se viu, desde pequena, a fazer, não?

A - Em pequena, a minha avó ensinou-me a passar a ferro, praí quando eu tinha os meus onze anos, no máximo. Depois, comecei com as limpezas, a minha mãe ensinava-me a arrumar, não sei quê, comecei a aprender, a aprender, e hoje, gosto! Depois, também já tive a experiência dever a minha mãe trabalhar numa faculdade, ainda ajudei-a. Não sei, eu é que não sabia, quando me inscrevi pá qui, que... Prontos, não sabia que havia limpezas. Se soubesse, tinha-me inscrito. Eu primeiro inscrevi-me para a cozinha, queria experimentar cozinha... Na cozinha também se limpa e essas coisas. Só que para cozinha é muito, muito movimento. Muito stresse!!

**Eu** - Sim...

A - Àquela hora já tenho que tar a servir, se não for àquela hora já me estão a chamar, é muita stresse pá cabeça. Depois, chega a hora... Ainda bem que não me chamaram!

**Eu** - Certo. E há assim alguma coisa mais que tivesse sempre sonhado fazer e nunca fez?

A - Desde pequeninha que sempre sonhei em ser modelo. Pronto, a minha mãe... Também fui a uma sessão fotográfica, tirei fotos e não sei quê. Eles mandaram-me metade das fotos, mas só disseram que... Não me mandaram o resto, disseram que essas fotos iam mandar fazer um book e mandar para agências, mas nunca mais soubemos de nada... Foi uma experiência boa. Foi um dia, mas foi boa! Deu pra passar o tempo e diverti-me. Tive a experiência que eu queria ter, que era saber como era aquilo. E, ao principio, eu até chorei a dizer: "Eu não quero, eu não quero"... Porque estava despida no meio da rua, a vestir e despir...

**Eu** - Ah sim??

A - Sim, eu meti um bikini, depois estava a despir e a vestir... Isto foi no Verão. Foi antes de entrar pra qui, acho eu. Foi... Era um bocado stressante, mas depois comecei a gostar da ideia e fui... E gostei!

**Eu** - Mas foi porque quis, não foi...?

A - Sim. Foi porque quis, e queria experimentar. Andava com esta ideia há já muito tempo já. Queria experimentar há algum tempo. E já pessoas... Já me tinham dito para eu me inscrever,

pa tentar e não sei quê. Para experimentar porque eu tinha altura. Tinha... Até o meu cabelo... Eles adoraram o meu cabelo! (Riso)

**Eu** - Ok. E porque razão é que decidiu fazer a sua formação actual?

**A** – Nisto das limpezas?

**Eu** – Sim.

**A** - Prontos. Eu, desde os meus treze comecei a ajudar a minha mãe a limpar a casa, a passar a ferro... Comecei a aprender com ela, ela começou-me a ensinar. Prontos. A fazer grandes limpezas e não sei quê. Mudanças. Prontos. E eu comecei a gostar, tanto que ajudo sempre a minha mãe e a minha avó. Sempre que elas precisam, eu ajudo. A cozinha não... Mas tenho que começar a aprender, porque tenho que começar a aprender a cozinhar e isso tudo...

**Eu** - Ah, também sabe cozinhar...!

**A** - Mais ou menos, não sei muito, muito, muito, prontos, mas já sei assim, assim. Aos poucos vou aprendendo.

**Eu** - Exactamente!

**A** – Depois, também vim para aqui. Comecei com a lavandaria, tanto que, quando eu estava na lavandaria, a primeira coisa, quando eu chegava lá, era pôr as máquinas a trabalhar e limpar. Adorava limpar! Pois olhe, houve um dia que me pediram para ajudar as senhoras da limpeza. Experimentei o primeiro dia e adorei! Primeiro, porque o ambiente é muito bom...

**Eu** - Isso também é importante!

**A** – É! Respeitam-se uns aos outros e, se eu precisar de ajuda ou assim, elas ajudam-me. E adorei, eu adoro limpar!

**Eu** - E foi sempre uma decisão sua?

**A** – Sim, eu já com quinze anos já estava a pegar em mim para ir trabalhar nas limpezas, impaciente para sair da escola. Eu já não podia...

**Eu** - E considera que esta actividade é importante para a sua vida? Ou nem por isso...?

**A** - É uma coisa que eu gosto de fazer! Não quero saber o que os outros pensam, porque é mesmo uma coisa que eu gosto de fazer. E não é só limpar e isso. Aprende-se muita coisa. Com limpezas aprende-se muita coisa. Primeiro a higiene, sobretudo... É muita coisa! Há pessoas que pensam que... Dizem: "Ah, limpar é só por água...". Tá a perceber?

**Eu** - Sim, sim.

**A** – Mas não é bem assim, é um bocado complicado...

**Eu** - Portanto, como gosta, considera que é uma actividade importante para si, não é?

**A** – Sim. E como é um trabalho difícil eu ainda gosto mais!

**Eu** - Ai é?

A - Sim. Porque ainda aprendendo, cada vez mais. Há coisas que hoje... Que eu não sabia e que... Cada vez mais, eu vou aprendendo.

## **Bloco G**

**Eu** - E já me tinha dito que vive com a sua mãe...

A - E com os meus irmãos e com a minha avó.

**Eu** - Vivem todos juntos. E apesar de não viver com o seu pai mantém contacto com ele...

A - Sim, ele mora no norte. Ele de vez em quando vem cá a Lisboa.

**Eu** - Então vive bocadinho afastado.

A - Sim, mas há sempre contacto.

**Eu** - Vou-lhe fazer uma pergunta mais pessoal: tem algum relacionamento afectivo com alguém, por exemplo um namorado?

A - Sim.

**Eu** - E não vive com ele...

A - Isso não, ainda é muito cedo!

**Eu** - E em relação ao convívio com amigos? Tem amigos com quem convive?

A - Ter tenho mas já não é aquilo...Pa mim... Bom, eu tenho amigos.

**Eu** - Daqui da instituição ou...

A - Aqui e fora, mas só que amigos, amigos, amigos, vão ser sempre a minha família. Eu para sair de casa, saio com eles. Para passear... Com amigos, às vezes eu passo um bocadinho ou assim. À noite, às vezes vou um bocado à rua, tou ao pé deles mas nada assim de muito tempo. Já não... Já não é igual.

**Eu** - Esses seus amigos são da sua zona ou daqui da instituição?

A - De ao pé de mim, onde eles moram. Daqui, nenhum mora ao pé de mim.

**Eu** - Mas com os colegas daqui, tem algum convívio? Costumam juntar-se, sair, ir ao cinema, por exemplo?

A - Aqui, estamos sempre aí sentados, a conversar. Até brincamos às vezes, ouvimos música, às vezes, ali. Temos muito convívio.

**Eu** - Ok.

A - Eu pelo menos tenho, com todos. Nunca tive uma discussão com nenhum. Às vezes, antes, antes eu tinha, agora não.

**Eu** - Às vezes acontece...

**A** - Pois!

**Eu** - Portanto, quando convive com os amigos, ou é por aqui, ou é na zona onde vive...

**A** - Sim. Já não me dou, aquilo de dar, dar, dar, com as pessoas de lá do meu bairro. É mais: “boa noite”, “boa tarde”, “bom dia”. Fico lá assim, um bocado a conviver, mas nada de...

**Eu** - Disse-me que gostaria de se inscrever em aulas de dança... Mas já esteve alguma vez inscrita?

**A** - Sim, já dancei num pavilhão meu bairro, não sei se você conhece...

**Eu** - O seu bairro é este aqui atrás...?

**A** - Bairro da Boavista. (Riso)

**Eu** - Conheço mal. Está-se a rir porquê...?

**A** - Bairro mais mal visto do que sei lá o quê...!

**Eu** - É? Olhe, por acaso não sabia...

**A** - Já lá dancei, já lá tivemos muitas aulas. Mas isso, eu tive aulas, tinha para aí os meus catorze anos.

**Eu** - Também não foi assim há muito tempo!

**A** - Não. Depois acabaram-se as aulas...

**Eu** - Acabaram mesmo?

**A** - Pelo menos, até agora, eu não ouço nada sobre isso! Sei que lá há... Ai, como é que se chama...? Já não é aulas de dança, é outra coisa. É tipo ginásio, mais ou menos assim. Também há lá a piscina para a gente se inscrever, se quiser.

**Eu** - E já fez piscina?

**A** - Não preciso. Sei nadar, aprendi com os meus sete anos, se não me engano. Tive de aprender à força para ir para a praia. (Riso)

**Eu** - E alguma vez teve interesse ou fez parte de alguma associação ou instituição que representasse pessoas com necessidades especiais?

**A** - Não

**Eu** - Nem trabalho voluntário?

**A** - Não. Nunca estive ligada a nada disso.

**Eu** - Para terminar, como é que sente em relação à vida que tem presentemente?

**A** - Sinto-me bem e... Toda a gente tem problemas, né, eu não sou perfeita, eu tenho problemas... Mas acho que está tudo bem.

**Eu** - Sim?

**A** - Sim.

**Eu** - Não é daquelas pessoas que pensa assim: "Ai, eu gostava de ter uma vida diferente"...

A - Não. Eu contento-me com o pouco que tenho.

**Eu** - O pouco que tem pode ser muito...

A - Sim, às vezes o pouco torna-se muito.

**Eu** - O que interessa é que as pessoas se sintam bem,

A - Eu ao princípio, quando entrei aqui, só pensava em desistir, em sair daqui. "Não quero ficar mais", e agora quem não quer sair daqui sou eu!

**Eu** - Posso perguntar-lhe porque pensava isso na altura?

A - Porque se calhar nunca tive esta experiência de trabalhar com pessoas, e pronto, com pessoas que eu não conhecesse, que trabalham mesmo aqui. Nunca tive essa experiência. Mas hoje... Ontem, faz de conta que eu não queria ficar, hoje já digo que quero ficar... E quero ficar mesmo!

**Eu** - Ótimo! Fico contente por sentir bem aqui, isso é importante.

A - Gosto muito das pessoas todas que estão aqui, não tenho razão de queixa de nenhuma. O ambiente é ótimo. Ao princípio, lá está... Mas ao princípio é sempre assim, é sempre complicado por causa de conhecer pessoas novas... Prontos, estou-me a dar com outras pessoas... Foi o que me disseram na escola, quando tiraram-me da escola. Que era bom pra mim, porque eu vou conhecer outras pessoas, vou aprender muita coisa... Porque eu não tinha mesmo cabeça para a escola.

**Eu** - Não?

A - Tou arrependida de ter desistido muito cedo, mas ao mesmo tempo fico contente porque aprendi uma coisa nova.

**Eu** - E não pensa voltar a estudar?

A - Talvez, se calhar, ir para a escola à noite. Há escolas aí, de noite. Por exemplo, a escola que eu andei, acho que fazem à noite. Se calhar, nunca se sabe, posso-me inscrever, pelo menos para tirar até ao nono. Até, com o horário que eu tenho aqui, dá perfeitamente. Entro às nove e saio às cinco. Saio às cinco, vou a casa num instante... Não sei a que horas é aquilo, mas aquilo não deve ser muito tarde. A escola... Também normalmente há pessoas que... Pronto, não sei qual é o horário de agora mas havia vezes em que eu saía às sete da noite da escola, entrava à uma e tal, saía às sete, tinha hora de almoço, recreios...

**Eu** - Mas a ideia de sair da escola foi sua?

A - Foi uma opinião... Foi um conselho dos directores de turma porque eu fazia muita porcaria (Risos). E prontos, eu já não tinha mesmo cabeça para a escola e tar ali é como já não

estivesse, faltava às aulas... Mas hoje sinto-me arrependida. Mas ao mesmo tempo não, porque vim para aqui e conheci pessoas novas.

**Eu** - E sente-se bem...?

**A** - E sinto-me bem e bem recebida!

**Eu** - Ótimo! Olhe A., agradeço-lhe ter-me deixado entrevistá-la, gostei muito da entrevista que fizemos!

**A** - Está bem.

**Eu** - Foi um prazer.

**A** - Obrigada.



#### **Apêndice 4 – Transcrição da entrevista do sujeito B**

##### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

##### **ENTREVISTA 2 – Entrevistado: B**

###### **Bloco A**

**Eu** – Olá B, como está? O meu nome é Filipe Neves, sou aluno de Mestrado na Universidade Lusófona e estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam sobre a inclusão social. Gostaria de lhe pedir autorização para a entrevistar, fazendo-lhe umas perguntas e, se possível, gravar a entrevista. Posso garantir-lhe que todas as informações que me disponibilizar serão confidenciais e apenas utilizadas no âmbito restrito do meu trabalho, além de que neste não constarão quaisquer dados pessoais seus que a possam identificar. Dá-me a sua permissão?

**B** – Sim, senhor, dou permissão.

###### **Bloco B**

**Eu** – B, a primeira coisa que lhe queria perguntar é que idade tem.

**B** – Vinte e um anos.

**Eu** – Vinte e um anos. E tem irmãos?

**B** – Tenho uma irmã.

**Eu** – Uma irmã... Mais velha?

**B** – Mais nova.

**Eu** – Mais nova... Muito mais nova?

**B** – Sim. Tem dezanove anos.

**Eu** – Ah, então é quase da sua idade...

**B** – Sim.

**Eu** – E vive com os seus pais?

**B** – Sim.

**Eu** – E com a sua irmã?

**B** – Sim.

**Eu** – Estudou até que nível?

**B** – Nono.

**Eu** – Nono ano? Portanto, terminou o nono ano?

B – Sim.

**Eu** – Tem alguma experiência de trabalho?

B – Não.

**Eu** – Nunca teve experiência nenhuma de trabalho?

B – Não... Não!

**Eu** – E está neste momento aqui a fazer formação profissional...

B – Sim.

**Eu** – E em que área está?

B – Cozinha.

### **Bloco C**

**Eu** – Tem alguma ideia do que se entende por inclusão social?

B – (Riso) Um bocadinho.

**Eu** – Por palavras suas, o que é que pensa sobre a inclusão social? Se é bom para as pessoas, se não é...?

B – É uma coisa boa..

**Eu** – Posso saber porquê?

B – Não sei bem o que dizer...

**Eu** – Já me disse que considera a inclusão social uma coisa boa.

B – Considero, sim.

**Eu** – E na sua ideia, porquê?

B – Porquê... Não sei como explicar...

**Eu** – Acha que todas as pessoas deverão ter o direito e a oportunidade de participar em todos os aspectos da sociedade? A B. é portuguesa ou nasceu em Portugal?

B – Não, sou de país africano.

**Eu** – Imagine que, só por ser de país africano, não a deixavam fazer parte da nossa sociedade, ou não a deixavam trabalhar, por exemplo. O que acha disto?

B – Não é por ser de país africano, por exemplo, que não sou igual aos outros. Uma pessoa branca pode dar opinião sobre tudo, por ser não-branca já não tem opinião para dar.

**Eu** – Pois, e acha que isso não é verdade, ou seja, que também tem direito a dar uma opinião?

B – Não, não é verdade, é tudo igual! Todos nós devemos ter direitos iguais.

**Eu** – E conhece algum colega seu, pode ser daqui da instituição, que lhe tenha dito que alguma vez não se sentiu incluído, ou seja, que se tenha sentido excluído?

**B** – Não, não conheço ninguém.

**Eu** – Nunca ninguém lhe disse nada sobre isso?

**B** – Não.

**Eu** – Na vossa formação, têm prática de trabalho, não é?

**B** – Sim, temos prática de trabalho, na cozinha. E não só na cozinha, temos aulas práticas fora da cozinha.

**Eu** – Ah sim?

**B** – Sim.

**Eu** – Em relação a quê?

**B** – A todas as disciplinas.

**Eu** – Ah, tem formação prática a várias disciplinas?

**B** – Também.

**Eu** – Que disciplinas tem na formação?

**B** – Temos Língua Portuguesa, temos Matemática, temos Linguagem e Comunicação, temos Portefólio, e montes de coisas.

**Eu** – E como é que se dá com os seus colegas?

**B** – Muito bem.

**Eu** – Entre vocês, costumam ajudar-se nas tarefas?

**B** – Sim.

**Eu** – Nunca sentiu que às vezes podia ter mais dificuldade com uma tarefa e os seus colegas não a ajudarem?

**B** – Não, não.

**Eu** – E nunca se apercebeu que alguns possam ter mais dificuldades em cumprir algumas tarefas?

**B** – Ah, sim... Às vezes.

**Eu** – E ajudam-se, entre vocês, é?

**B** – Sim.

**Eu** – E em relação aos formadores, estes também ajudam...

**B** – Sim, sim.

**Eu** – E a sua relação com os formadores, é boa?

**B** – Super bem!

**Eu** – Não a chateiam muito (Riso)?

**B** – (Riso) Não.

**Eu** – E então, como se dão todos bem, que atitudes acha que as pessoas devem ter em relação aos outros para toda a gente se sentir incluída? O que é que considera mais importante?

**B** – A amizade!

**Eu** – Amizade?

**B** – E respeito! Amizade e respeito para aquelas pessoas deficientes, que...Que... Aquelas pessoas deficientes que não conseguem mexer-se muito bem, por exemplo. Devem ter amizade e respeito.

**Eu** – E essas pessoas, acha que podem ou não contribuir também para a sociedade?

**B** – Sim, sim, podem, claro.

#### **Bloco D**

**Eu** – E, diga-me uma coisa: no seu trabalho na formação já sentiu assim algumas dificuldades em actividades que ache mais complicadas?

**B** – Aãããã... (Riso).

**Eu** – Esteja à vontade, só estamos aqui os dois (Riso)!

**B** – Senti um bocado de dificuldade, sim. Nos primeiros dias.

**Eu** – Mas, porquê? Em relação a quê?

**B** – A tudo! Em relação a tudo.

**Eu** – Mas quando fala em tudo, é nas matérias que está a estudar ou está a falar nas pessoas...?

**B** – Nas pessoas mesmo.

**Eu** – É?

**B** – É!

**Eu** – Mas que género de dificuldades, B?

**B** – No primeiro dia não dava-me muito bem com... Com elas e assim... Não falava muito! Agora não. Agora, tou mesmo à vontade para falar de tudo, tudo, tudo.

**Eu** – Mas sentia-se mais tímida?

**B** – Mais tímida.

**Eu** – E em relação às coisas que aprende? Há alguma coisa em que sintas mais dificuldade?

**B** – Não.

**Eu** – E gosta de tudo o que aprende?

**B** – Bem... Quase tudo! Não gosto de fazer umas coisas.

**Eu** – Posso saber o quê...?

**B** – Fazer as cantinas. E empratar os meninos.

**Eu** – Fazer as cantinas é servir refeições...?

**B** – Sim. Fora, fora. Servir para fora.

**Eu** – Fora da instituição?

**B** – Sim, fora.

**Eu** – E vem cá pessoas buscar refeições?

**B** – Sim. Tem os miúdos, que almoçam em Alfragide, e têm cantina que... Com pessoas que têm necessidade. E nós fazemos almoços, mandamos pra lá, e eles vêm distribuir.

**Eu** – E não gosta de fazer isso?

**B** – Não. Antes não gostava.

**Eu** – Mas antes ou agora?

**B** – Antes e agora.

**Eu** – Mas não gosta porquê, posso saber?

**B** – Ah, não sei... Eles são muitos!

**Eu** – Se calhar dá muito stresse...

**B** – É isso!

**Eu** – E colegas seus, eles normalmente dizem-lhe quando sentem dificuldades?

**B** – Eles estão bem com tudo!

**Eu** – Vão fazendo tudo...

**B** – Sim.

**Eu** – E em relação a locais públicos ou transportes, alguma vez sentiu algum tipo de dificuldades? Por exemplo, apanhar um transporte sozinha, ir a um local de atendimento ao público...?

**B** – Não.

**Eu** – Nunca sentiu dificuldades nestas situações?

**B** – Não, não.

**Eu** – Não sei se vive perto daqui ou se vive longe...

**B** – Vivo muito longe!

**Eu** – Vive muito longe, então, se calhar, tem de apanhar ...

**B** – Transporte!

**Eu** – E portanto, nunca foi um problema para si...

**B** – Não.

**Eu** – E em relação aos seus colegas, algum já lhe referiu ter dificuldades com transportes, em vir para aqui, por exemplo?

**B** – Não.

### **Bloco E**

**Eu** – E em relação à sua infância e adolescência tinha actividades preferidas, coisas que gostasse de fazer?

**B** - Aaaaah.... Saltar às cordas!

**Eu** – Saltar à corda? Brincadeira?

**B** - Brincadeira! (Riso)

**Eu** – E outras actividades, como música, dançar, ginástica, outras actividades...?

**B** - Dançar.

**Eu** – E alguma vez teve aulas de dança, ou dançava em casa ou festas com os amigos...?

**B** - Aulas, mesmo.

**Eu** – Ah, chegou a fazer aulas de dança.

**B** - Foi.

**Eu** – E que tipo de dança?

**B** - Oh, funaná, valsa...

**Eu** – Ah, danças genéricas.

**B** - Sim.

**Eu** – E actividades de lazer, como passatempos?

**B** - Computador.

**Eu** – Computador? E gosta de computador?

**B** – Gosto!

**Eu** – Não me diga que é viciada em internet, *Facebook*... (riso)

**B** - (Riso) Um bocadinho... No *Facebook* sou capaz de lá estar todos os dias!

**Eu** – E além do computador, outras coisas que costume fazer...

**B** – Mais nada. Ah, ouvir música!

**Eu** – Ouvir música...

**B** – Passear!

**Eu** – Costuma passear por onde?

**B** - Colombo, Dolce Vita...

**Eu** – E andar a pé? Por exemplo ir passear para Lisboa?

B – Não (riso).

**Eu** – E alguma vez alguém lhe disse que tinha jeito para fazer qualquer actividade, qualquer coisa?

B - Não...

**Eu** – Nunca?

B - Não.

### **Bloco F**

**Eu** – Em relação à actividade em que está a ter formação, gosta do que está a fazer?

B – Gosto.

**Eu** – Mesmo?

B - Sim.

**Eu** – E foi escolhida por si?

B – Foi. E gosto mesmo!

**Eu** – Então é por gosto que está a ter esta formação.

B – É por muito gosto!

**Eu** – Quando era mais pequena, por exemplo, sonhava com alguma profissão ou actividade para quando fosse mais crescida?

B – Sim, aeromoça!

**Eu** - Aeromoça? Isso é giro mas cansativo, não?

B – (Riso) Ter que estar muito em pé.

**Eu** – Pois! E outras actividades?

B – Não.

**Eu** – Esta formação que está a fazer é mesmo para trabalhar em cozinha...

B - Sim

**Eu** – É mesmo esta a sua ideia?

B – Sim.

**Eu** – E foi a B. quem decidiu isso? Ou foi alguém que a influenciou para tirar esta formação?

B – Não, fui eu.

**Eu** – Já agora, porque razão deixou a escola? Porque quis ou sugeriram-lhe vir tirar uma formação profissional?

B - Não, é assim: eu já tinha tirado o nono ano e estava noutro curso.

**Eu** – Num curso profissional?

**B** – Sim, de técnica de higiene e segurança no trabalho. Mas aquilo era muito difícil. Depois fui para a Santa... Santa Casa e disseram-me: “Ah, é melhor ir para a instituição X pois ela já está com vinte anos, é melhor para ela”... E eu vim para cá. Foi isso.

**Eu** – Mas não foi ideia sua deixar o curso que estava a fazer, de técnica de higiene e segurança no trabalho...

**B** – Não...

**Eu** – E esta actividade que está a fazer, acha que é importante para si?

**B** – É importante!

**Eu** – Foi muito decidida a dar a resposta! E por que é importante?

**B** – Porque... (Porquê? Porquê?).

**Eu** – Por que é importante para si a ideia de trabalhar nesta área?

**B** – É importante esta formação para ganhar experiência... Até para fazer outras coisas e porque quero montar o meu restaurante!

**Eu** – Está a pensar nisso? Montar um restaurante?

**B** – É! Se calhar...

**Eu** – Ah, essa é uma ideia interessante! E é importante para si...?

**B** – É! Muito.

## **Bloco G**

**Eu** – E já me tinha dito que vive com os seus pais...

**B** – Com os meus pais.

**Eu** – E com a sua irmã...

**B** – Sim.

**Eu** – E vivem todos juntos, é isso?

**B** – Certo.

**Eu** – E tem contacto com mais família? Tios, primos...

**B** – Tenho, mas não vivem cá.

**Eu** – Ah, vivem no seu país de origem...

**B** – Lá!

**Eu** – E vai tendo contacto com eles...

**B** – Sim, sim.

**Eu** – Vou fazer-lhe uma pergunta indiscreta: tem algum relacionamento afectivo, namorado...?



B - Tenho.

**Eu** – Nunca pensou levar o namoro mais a sério...?

B - Não. Por enquanto, não.

**Eu** – Por enquanto, está bem assim... (Riso)

B - Tá, tá. (Risos)

**Eu** - Ok. Mas dão-se bem.

B - Sim.

**Eu** – E gosta dele, claro...

B - Gosto!

**Eu** – E tem amigos aqui, não é?

B – Tenho.

**Eu** – E fora daqui, no local onde vive? Dá-se com pessoas?

B- Mais ou menos...

**Eu** – E o que é que é mais ou menos?

B – Há algum tempo que não falamos e isso...

**Eu** – Ai é? Então não convive muito com eles.

B – Não. Não.

**Eu** – E não costuma, por exemplo, ir ao café lá na sua zona?

B – Não.

**Eu** – Quando vai ao Colombo ou ao Dolce Vita, não costuma combinar com amigos?

B - Não...

**Eu**- E aqui, costumam ter actividades em conjunto, para além da formação?

B – Sim.

**Eu** – E tem algum contacto com associações ou instituições que estejam ligadas a pessoas com dificuldades ou necessidades especiais? Falou-me há pouco do trabalho que faz a fornecer refeições para fora...

B- Não... As refeições são fornecidas aqui pela instituição...

**Eu** – Mas vocês participam nesse trabalho, de alguma maneira...

B- Sim.

**Eu** – Para não lhe tirar mais tempo, pois se calhar estava a trabalhar...

B – Estava! (Riso). E com a loiça suja!!

**Eu** – Estava a fazer limpeza?

B- Estava.

**Eu** – Como é que se sente actualmente com a vida que tem? Sente-se bem, gostava de ter outra vida, diferente...?

**B**- Sinto-me bem!.

**Eu** – Sente-se bem, não está arrependida de ter vindo para aqui...

**B** - Não, não.

**Eu** – Com os sonhos que tem para o futuro...

**B** – (Risos).

**Eu** – Está a rir-se! Tem o seu restaurante para planear...

**B** – (Risos) Sim, sim.

**Eu** – Certo. Agradeço-lhe muito ter-me permitido esta entrevista e gostei de falar consigo e conhece-la! E desculpe de lhe roubar este tempo!

**B** – (Riso).

**Eu** - E boa sorte!

**B** – Obrigada!

## **Apêndice 5 – Transcrição da entrevista ao sujeito C**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

#### **ENTREVISTA 3 – Entrevistado: C**

##### **Bloco A**

**Eu** – Olá C, como está? O meu nome é Filipe Neves, sou aluno de Mestrado na Universidade Lusófona e estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam sobre a inclusão social. Gostaria de lhe pedir autorização para a entrevistar, fazendo-lhe umas perguntas e, se possível, gravar a entrevista. Posso garantir-lhe que todas as informações que me disponibilizar serão confidenciais e apenas utilizadas no âmbito restrito do meu trabalho, além de que neste não constarão quaisquer dados pessoais seus que a possam identificar. Dá-me a sua permissão?

**C** – Sim, senhor. Dou.

##### **Bloco B**

**Eu** – C, em primeiro lugar vou-lhe perguntar qual é a idade que tem.

**C** – Quarenta e quatro.

**Eu** – E o C está ligado aqui à instituição há muito tempo?

**C** – há sete anos.

**Eu** – Sete anos.

**D** – Sim.

**Eu** – Certo. Tem irmãos?

**C** – Tenho.

**Eu** – E pais?

**C** – Tenho. Estão divorciados.

**Eu** – Vive com alguém da sua família?

**C** – Vivo com a minha mãe.

**Eu** – E os seus irmãos?

**C** – Já estão fora de casa.

**Eu** – Estudou até...?

**C** – Até a quarta classe.

**Eu** – E tem a quarta classe completa?

**C** – Sim.

**Eu** – E tem experiência de trabalho...

**C** – Exactamente.

**Eu** – E posso saber em que áreas?

**C** – É assim: tirei o curso de carpintaria. Depois trabalhei oito anos numa fábrica de madeiras. Depois fui despedido quando a empresa fechou as portas. Estive parado um ano e meio. Depois surgiu para ir tirar um curso de lavagem de automóveis, que não gostei, tive lá um mês e pouco. Depois surgiu aqui a instituição, através de um amigo meu que tinha tirado aqui o curso de jardinagem.

**Eu** – Porque é que não continuou com a carpintaria?

**C** – É assim: como eu tenho uma dificuldade aqui no meu lado direito, não tenho força. Então eu decidi experimentar outros cursos. Vim para aqui a tirar o curso de jardinagem.

**Eu** - Trabalha então em jardinagem. Aqui ou numa empresa exterior à instituição?

**C** – Sim, na empresa Y, que está ligada à instituição.

**Eu** – Certo.

### **Bloco C**

**Eu** - Gostava de perguntar o que é que acha sobre a inclusão social, por palavras suas. O que pensa sobre isso, sobre o direito de todas as pessoas poderem participar e contribuir para a sociedade em que vivem, por exemplo.

**C** – É assim: eu tenho vários amigos meus que... É assim: têm vários problemas, tá a ver? Alguns deles estavam em empresas, tá a ver, e não conseguiram ficar lá porque... Como é que hei-de explicar... Não têm... Portaram-se mal, só querem fazer o que querem, não é? E então a empresa não tem capacidade para os manter.

**Eu** – Mas sobre aquilo o que a inclusão defende, acha que é uma coisa positiva?

**C** – Sim, é boa porque é dar a nós uma oportunidade, um trabalho, temporário ou não. Eu, aqui na instituição, quando entrei para a empresa era para dois anos. Depois desses dois anos era para ir embora porque esta empresa só tem trabalhadores de dois em dois anos. Depois, vão-se embora. Eu, por acaso, tive sorte, porque já estou cá há sete anos.

**Eu** – Ah, já está aqui há sete anos! Então, pela sua experiência, acha que é melhor as pessoas estarem a contribuir para a sua própria vida e para a sociedade, por exemplo a trabalhar?

**C** – Claro. Exactamente.

**Eu** – E já alguns colegas seus lhe disseram que se tinham sentido excluídos?

**C** – É assim: os meus colegas não se... Ah, como hei-de explicar... Não se adaptaram porque eles estavam habituados a uma vida que só queria fazer aquilo que queriam. Só estavam ali para receber o dinheiro do patrão. Eles pensam assim mas, depois, chega uma altura em que o patrão...

**Eu** – Pois... E o contrário, terem-se esforçado e o patrão ou os colegas não terem reconhecido isso?

**C** – Não, não, isso não. Eles estavam habituados a uma forma de viver, uma forma que só querem que lhes façam... Querem tudo, mas sem trabalho, tá a ver? Então... Então o meu patrão disse: “Podem ir embora”.

**Eu** – E o patrão, tentou ajudá-los?

**C** – Exactamente, eles é que não quiseram. Não corresponderam com o trabalho.

**Eu** – E a sua relação com os restantes colegas de trabalho, como é?

**C** – É ótima. Tudo normal, somos uma equipa. Então nós temos que trabalhar para o mesmo sítio, tá a ver? Nós não trabalhamos para cada um, temos que fazer as coisas em conjunto, porque senão, chega a hora do final do mês, e onde está o trabalho? Assim, trabalhamos todos em conjunto e no final do mês o trabalho está feito. Tá a ver?

**Eu** – Estou, sim senhor.

**C** – Aqui é assim.

**Eu** – E que atitudes, na sua opinião, são necessárias para que as pessoas se possam sentir incluídas?

**C** – É assim: a melhor coisa, atitude, é o respeito. Se nós não tivermos respeito uns pelos outros, então está o caldo entornado, e então é melhor excluir, ficar à parte, para não arranjar confusão. Deixa de ter ambiente.

**Eu** – O respeito é importante. E mais alguma coisa que ache importante?

**C** – Para mim, primeiro é o respeito. É como eu gosto, e eu também respeito.

**Eu** – E a amizade, é importante para si?

**C** – Sim claro. É assim: eu acho é que, como há muitos jovens aqui na empresa, por exemplo, somos colegas e amigos.

## **Bloco D**

**Eu** – Sente algum tipo de dificuldades no seu trabalho? Ou em relação a todos os seus trabalhos que já fez?

**C** – É assim: como eu tenho uma deficiência é... Porque a minha perna direita e meu braço não têm muita força, tá a ver? E então, os trabalhos que eu faço não são daqueles com muito esforço, tá a ver, muito exigentes, porque também não tenho a capacidade de agarrar, não é? Faço todos os trabalhos, mas tudo o que tenha esforço eu faço, mas não é aqueles esforços que os outros fazem, não é?

**Eu** – Claro. E para além de esforços, sente outro tipo de dificuldades?

**C** – Não. É assim: até agora, só assim de esforços. Na mão direita, não faço tudo, mas com menos esforço não tenho problema nenhum.

**Eu** – E o C ou colegas seus, algum já se queixou de ter dificuldades em compreender algo, por exemplo?

**C** – Sim. Mas quando eu sei, eu explico. Ajudamos entre colegas, quando um não sabe, eu sei e às vezes também não sei tudo, não é? E quem sabe, explica-me. Nós temos entreajuda.

**Eu** – Costumam ter formação regular, para tirar dúvidas e aprender novas técnicas?

**C** – É assim: aqui a instituição às vezes organiza... Como é que é?... Falta-me a palavra... Um debate com todos os funcionários sobre... Como é que hei-de explicar... Sobre equipamentos, ahhh...

**Eu** – Coisas novas para aprender, será...?

**C** – Exactamente, é isso! Dá também formação.

**Eu** – E problemas que sinta em espaços públicos, transportes, por exemplo? já sentiu algum tipo de dificuldades nessas situações?

**C** – Não! Hoje em dia acho que tá melhor. Agora, há uns anos atrás, não. Eu, de qualquer forma, não tenho grandes problemas, mas pessoas que são deficientes, hoje em dia, sim. Têm rampas, apoios e isso tudo. Agora, há dez anos atrás, não. Não havia nada disso!

**Eu** – Então, hoje em dia as coisas estão melhores?

**C** – Melhoraram muito, sim.

## **Bloco E**

**Eu** – E em relação à sua infância e adolescência, tinha assim algumas actividades preferidas de que gostasse?

**C** – A minha infância foi a trabalhar. Eu trabalho desde os cinco, seis anos.

**Eu** – Ah, sim? E trabalhava em quê?

**C** – É assim: eu sou do norte, os meus pais são de lá, então nós, prontos, trabalhávamos na agricultura. Os meus pais tinham terrenos. E depois, eu vim para cá, com 11 anos.

**Eu** – Para lisboa?

C – Vivíamos com a minha mãe. O meu pai tá separado e ficou lá. E prontos, a partir daí até hoje, é sempre a trabalhar.

**Eu** – E então, nem jogar à bola nem nada??

C – Ah sim, uii! Eu andava a trabalhar todos os dias, depois ia à escola, não é? E à tarde trabalhava de manhã e à noite ia para o jardim jogar à bola, à apanhada, e assim.

**Eu** – Ah, então tinha essas actividades!

C – sim, sim.

**Eu** – Mesmo cá em lisboa?

C – Sim, sim. Também.

**Eu** – E actualmente, tem alguns passatempos ou actividades que goste de fazer?

C – É assim: eu desde de oitenta e sete, oitenta e oito, fui para um colégio de deficientes, não sei se conhece ali o X, que é um centro para deficientes.

**Eu** – Não conheço...

C – Eu estive lá quinze ou dezasseis anos.

**Eu** – E fez lá a sua escolaridade?

C – Não, a escolaridade fiz ainda no norte, aqui só fiz a quarta classe, em lisboa.

**Eu** – E nesse colégio, não continuou os estudos?

C – Não, porque não havia mais. Porque lá era só para passatempo. Pronto, para não estar assim sem fazer nada, ia para lá passar tempo. É onde tirei o curso de carpintaria.

**Eu** – Ah, ok. Então, e ir ao cinema, ir passear, costuma fazer essas actividades?

C – Ah sim, faço. Vou ao cinema, jogo futebol...

**Eu** – Joga de futebol?

C – Jogo futebol dos meus doze até agora, aos quarenta e três anos. Porque, é assim: quando estava no tal colégio X, tinha lá uma equipa de futebol.

**Eu** – Então jogava futebol a sério!

C – A sério, sim. (Riso) Eu faço treino aos fins-de-semana.

**Eu** – E alguma vez lhe disseram que tinha algum jeito especial para uma actividade, por exemplo, para o futebol...?

C – Não, que eu me lembre, não.

**Eu** – Nem na escola?

C – Acho que não...

## **Bloco F**

**Eu** - Gosta da sua actividade profissional? Porque escolheu esta, jardinagem? Foi porque quis, foi o que havia disponível, alguém o que influenciou...?

**C** – Como já disse, tive a limitação da escolaridade. Depois, eu estive a tirar o curso de lavagem auto. Não gostei. Depois estive em casa mês ou dois meses. Entretanto, vim para aqui através de um amigo meu. Ele foi lá a casa conversar, não sei quê, e: “Olha, amanhã eu vou à instituição tirar um curso, eu inscrevi-me para tirar um curso. Queres ir lá”? Eu, depois estive a pensar... Porque não? Olha, no dia seguinte telefonei-lhe e vim com ele, só para ele não vir sozinho. Ele foi se inscrever e eu, porque não, inscrevi-me eu também. Agora, ele não ficou, fiquei eu! (Riso)

**Eu** – Ele não ficou??

**C** – Não! (Riso)

**Eu** – Olhe, ficou arrependido de lhe ter dito! (Risos). Então, foi mesmo uma decisão sua?

**C** – Sim, porque eu não gosto de estar muito tempo parado, tá a ver? Então decidi.

**Eu** – E alguma vez sonhou com uma profissão ou actividade que quisesse fazer?

**C** – Ui! É assim: eu sou um sonhador, mas para concretizar... Sonho muito! Olhe, eu gostava era de trabalhar em cozinha.

**Eu** – Em cozinha?

**C** – Sim, adorava!

**Eu** – Então, porque não fez formação nessa área? Já fez tantas actividades...

**C** – Porque não tinha a escolaridade. Era preciso ter o sexto ano.

**Eu** – Mas pode sempre tentar...

**C** – Sim, o meu sonho é esse! Tenho muitos sonhos, ui! Sou mesmo um sonhador. Mas ir busca-los... Ui!

**Eu** – Não perde nada em tentar...

**C** – É difícil. Eu já tentei ir tirar a carta. Tive lá, mas é assim: fui fazer o código... Porque nessa altura eu queria ir para a Suíça. Eu fui ao código mas chumbei. Tava com a cabeça de ir para a Suíça nas férias. Gosto de ir passear. Então foi assim, prontos.

**Eu** – Não chegou tirar a carta?

**C** – Não, não. Hoje em dia, olhe, estou arrependido! Mas, se calhar, ainda é um objectivo que eu tenho de...

**Eu** – Claro. Não devemos parar! E como me disse que não gosta de estar parado, considera a sua actividade muito importante para si?



**C** – Sim, sim, porque se eu estiver muito tempo parado o meu corpo retrai-se, porque é assim, eu tenho um problema de equilíbrio. Se eu não tiver desporto, actividade, eu tenho a tendência de cair. Então o desporto dá-me protecção na perna. Porque eu tenho os músculos... É assim, eu tive parado dois, três, quatro meses e eu sentia isso. E eu também tenho tendência de engordar, tá a ver, então eu é melhor estar a mexer.

**Eu** – E em relação à profissão?

**C** - Sim, porque é assim: eu neste momento eu vivo só com a minha mãe, não é? A minha mãe já tem oitenta e cinco anos, tá em casa e pronto, sou eu que pago tudo porque ela já é reformada e tem uma reforma pequena e pronto, o que tenho que fazer, faço.

### **Bloco G**

**Eu** – Com o seu pai, tem contacto?

**C** – Raramente. Quando vou lá a terra.

**Eu** – Disse-me que tem irmãos. Também tem contacto com eles?

**C** – Sim, sim.

**Eu** - Eles vivem em lisboa ou vivem lá no norte?

**C** - É assim: eu tenho três na Suíça, e tenho mais quatro a viver aqui.

**Eu** - Então tem muitos irmãos...

**C** – Ui, tenho muitos tenho catorze irmãos.

**Eu** – Catorze???? (Risos) São muitos!

**C** - Sim, mas de mães diferentes. O meu pai foi... Não era casado, pronto. Teve a minha mãe, e teve outra mulher (Riso).

**Eu** – E, deixe-me fazer-lhe uma pergunta mais pessoal. O C tem algum relacionamento afectivo presentemente, namora com alguém?

**C** – Não, não. Não tenho nada.

**Eu** – E é importante para si ter um relacionamento afectivo?

**C** – É, é sim. Porque eu gosto mesmo de dar carinho, e que também me dêem amor, tá a ver. Já tive, mas agora não. É preciso surgir a pessoa certa.

**Eu** – E com os seus amigos? Continua a jogar futebol, a conviver com eles?

**C** – Sim, sim, sim, sim. Tenho amigos aqui, e onde eu vivo. Amigos de infância, desde os meus 12 anos, quando vim para lisboa. E como se fôssemos uma família. Damo-nos todos bem uns com os outros, jogamos à bola... Prontos, é aquele grupinho de sempre e, até hoje, estamos bem.

**Eu** – Isso é ótimo! E para além do futebol, costuma participar com os seus amigos noutras actividades?

**C** – Ai não! É assim, nós... Tenho um amigo meu que é deficiente, portanto anda de cadeira de rodas, então como ele está em casa, tá a ver... Então eu, aos sábados e domingos, saio com ele. Vamos dar uma volta, vamos ao cinema, vamos a concertos, vamos a todo o lado. Porque ele gosta e eu também gosto de sair, assim a gente aproveita.

**Eu** – Então, passeiam muito...

**C** - Saímos. Às vezes vamos ao Algarve, ao Porto...

**Eu** – Ele conduz? O C não tem carta, já te disse...

**C** - É assim, eu apanho autocarro ou o comboio, fazemos a viagem na boa. Nunca gosto de estar assim muito no mesmo sítio e parado.

**Eu** – Muito interessante. Como me disse que tem amigos com deficiência, já alguma vez fez parte de alguma associação ou organismo que representasse pessoas com necessidades especiais?

**C** – Não, não. Nunca ajudei numa associação também porque eles nunca transmitiram que queriam a minha ajuda.

**Eu** - Não me refiro à sua ajuda pessoal a um amigo mas sim se alguma vez esteve ligado a alguma associação com essas características...

**C** - Não, não, nunca fiz. Nunca aconteceu porque também eles não pediram, porque até tenho o dia muito preenchido, não tenho muito tempo...

**Eu** – Muito bem. Vou fazer-lhe uma última pergunta: como é que se sente com a vida que tem actualmente? Gosta, ou gostava de fazer uma vida diferente...?

**C** - É assim: eu tenho sonhos. Eu gosto muito de viajar! Se eu tivesse mais dinheiro eu fartava-me de viajar! Eu gosto do que faço, só não tenho é uma coisa: é uma namorada, que eu não tenho. Mas de resto a minha vida está ótima! Não me queixo.

**Eu** – Está bem. Por mim não tenho mais questões. Resta-me agradecer a disponibilidade que teve para esta entrevista.

**C** – De nada.

**Eu** – Muito gosto em conhecê-lo. Continuação de um bom dia para si.

**C** – Igualmente.

## **Apêndice 6 – Transcrição da entrevista ao sujeito D**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

#### **ENTREVISTA 4 – Entrevistado: D**

**Bloco A:** igual para todas as entrevistas:

**Eu** – Olá D, como está? O meu nome é Filipe Neves, sou aluno de Mestrado na Universidade Lusófona e estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam sobre a inclusão social. Gostaria de lhe pedir autorização para a entrevistar, fazendo-lhe umas perguntas e, se possível, gravar a entrevista. Posso garantir-lhe que todas as informações que me disponibilizar serão confidenciais e apenas utilizadas no âmbito restrito do meu trabalho, além de que neste não constarão quaisquer dados pessoais seus que a possam identificar. Dá-me a sua permissão?

**D** – Sim. Vamos a isso!

#### **Bloco B**

**Eu** – Então D, em primeiro lugar vou-lhe perguntar qual é a sua idade.

**D** – Dezanove.

**Eu** – Dezanove. Tem irmãos?

**D** – Tenho.

**Eu** – Muitos... Poucos...?

**D** – Sete.

**Eu** – Sete?? Vive com a sua família?

**D** – Tou junto.

**Eu** – Mas tem contacto com a sua família...

**D** – Sim, sim, sim.

**Eu** – Em relação a estudos, estudou até que nível?

**D** – Até ao sexto.

**Eu** – Portanto, tem o sexto ano...

**D** – Completo.

**Eu** – Experiência de trabalho, tem?

**D** – Tenho. Tive num curso, aqui mesmo, depois do curso estagiei na Junta, tive na Junta a fazer um estágio, depois o curso acabou... O estágio acabou, pronto. Eu não arranji trabalho na área do curso, não...

**Eu** – Qual era a área do curso?

**D** – É jardinagem.

**Eu** – E não consegui arranjar trabalho...

**D** – Não... Não consegui. Então, pronto, fui para... Para um minimercado.

**Eu** – Ah, ok.

**D** – Fui pra repositor.

**Eu** – E está a trabalhar nessa área?

**D** – Não. Tive lá como repositor, mas agora... Há uns... Acabei em Dezembro. Desde Dezembro, fizeram-me uma proposta pa vir pá qui, pá área. Pronto, eu saí de lá e vim pra qui, pá minha área.

**Eu** - Área de jardinagem...

**D** – De jardinagem. Eu agora estou cá, na empresa Y...

**Eu** – Esteve a trabalhar quanto tempo como repositor?

**D** – É assim, eu não me recordo bem... Uns sete, oito meses...

**Eu** – Certo.

**D** - Sete, oito meses, mais coisa menos coisa.

**Eu** – Eu pensava que as pessoas, ao fazerem uma formação numa determinada área, eram inseridas automaticamente num posto de trabalho, mas não é bem assim, pois não?

**D** – É assim...

**Eu** – Terá de haver vagas, não é assim?

**D** – Sim, é isso. E também é assim: se a gente arranjar um sítio, prontos, se a gente estagiar num sítio que até gostem da gente e tenham vagas, e queiram ficar, a gente fica logo. Nem todos querem. Nem todos têm vagas. Eu, prontos, não havia vagas na altura, e também por causa da minha escolaridade, também me prendeu muito, não consegui entrar! Se não, eu tinha ficado. Neste momento tava na Junta.

**Eu** – Pois, a falta de escolaridade impede o acesso...

**D** - ... A determinadas coisas. Pois, a gente desiste assim, depois acontece essas coisas, né?

**Eu** – Uma pessoa pode desistir por tantas razões...

**D** – Pois, sim. Às vezes até por razões obrigatórias. Às vezes obriga-nos mesmo a desistir da escola... O que não foi o meu caso. Prontos, não foi o meu caso, mas é o caso de várias

peças, né? Tem que meter isso tudo. Então, eu não fiquei, prontos, há alguns que têm a possibilidade de ficar. Os que ficam, boa sorte, os que não ficam... Têm que mexer-se para outro lado.

**Eu** – Pois, é mesmo assim.

### **Bloco C**

**Eu** – E em relação à inclusão social? O que pensa sobre o assunto? Tem alguma ideia?

**D** – Ah.... Não tenho assim uma grande ideia... Sobre isso... Sobre isso eu acho bem, seja a pessoa, como o senhor disse, seja a pessoa como for, da cor que for, velha, de onde, acho que toda a gente tem o direito de participar nas mesmas coisas. Toda a gente tem o direito, e deveres iguais, com as mesmas responsabilidades. Também com todos os direitos e não sei quê. Eu acho que é assim, na minha maneira de ver. Acho que é ótimo. Não vamos estar a excluir este porque é assim ou este porque é assado. Somos todos iguais. Por isso, seja a cor seja o que for, é tudo igual em todo o direito às mesmas coisas. No meu ver acho que é ótimo.

**Eu** – E acha que toda a gente pensa assim?

**D** – É o que eu digo, nem toda a gente pensa igual. Se toda a gente pensasse igual, também... Isso, se calhar também não era bom. A gente pensa isso, mas também não sabe. Era fácil... Ou, se calhar, também não...

**Eu** – E dos seus conhecidos, amigos, colegas, alguém já lhe referiu uma situação qualquer em que se tenha sentido excluído?

**D** – Não, até agora, que eu me lembre, não... Que eu me lembre, não.

**Eu** – Mesmo numa experiência de trabalho...?

**D** – Sim, nesse caso já me disseram. Nesse caso já tive, prontos, alguém que disse: “Ah o patrão trata melhor este do aquele”.

**Eu** – E porque razão?

**D** – A mim, pelo que me disseram, foi porque o patrão gostava mais daquele do que de outros...

**Eu** – Mas porque essas pessoas tinham mais dificuldade em executar alguma tarefa...?

**D** – Não, não, isso não. Isso era mais porque gostava mais daquele, ia mais, como as pessoas dizem, à bola com ele. É que, prontos, havia essa coisa, mas de resto....

**Eu** – E em relação à sua relação com os seus colegas de trabalho? Dão-se bem, funcionam bem em equipa?

**D** – Sim, tudo. Tudo na casa... Que quando entrei era o mais novo de todos no curso. Havia muitos mais velhos do que eu. Eu então entrei mas a gente dava-se todos bem. Eu até fiquei como delegado de turma, prontos, então... Houve sempre um respeito enorme tanto no curso como no trabalho que eu tava. Sempre houve trabalho em grupo, tudo ali impecável até agora, sobre isso ainda não tive razão de queixa. Um dia, a gente não sabe. Pois a gente pode apanhar sempre um colega que... Pronto...!

**Eu** – Mas ajudam-se em situações em que alguém tem mais dificuldades...

**D** – Sim, a gente, prontos, o meu colega que teve aqui antes... É assim, muitas coisas que ele não consegue fazer, tanto eu como os meus outros colegas, se tem que fazer, a gente ajuda. Ele como também tá cá há mais tempo, o que a gente não sabe, prontos, muitas coisas a gente pergunta-lhe, ele ajuda-nos como sabe. A gente ajuda-se uns aos outros, como sabemos e como podemos. De resto...

**Eu** – Na sua opinião, que atitudes acha necessárias, por parte da sociedade, para que as pessoas se sintam incluídas? O que acha mais importante?

**D** – Para se sentir bem, com bem estar, se calhar, prontos... Primeiro, receber a pessoa de uma forma simpática e agradável. Depois, com o tempo, ajudar a pessoa se precisar de alguma coisa ou se estiver a falar com um colega e essa pessoa ao lado, se não for uma conversa particular, chamar a pessoa: “Anda para aqui conversar”, com ela junta de nós “Escusas de tar aí sozinho, juntas a nós”. Sim, gostar da pessoa, motivar a pessoa. A gente vai ali e “Olha, queres vir? Anda com a gente, vamos dar uma volta”. Não deixar a pessoa de parte para a pessoa não sentir que está abandonada. Puxar a pessoa para vir com a gente.

**Eu** – E respeito, acha importante?

**D** – Também... Também acho que sim, tem que haver sempre respeito acima de tudo. Acima de tudo é o respeito, depois, como eu expliquei, chamar e motivar a pessoa.

## **Bloco D**

**Eu** – Alguma vez sentiu algumas dificuldades em relação ao seu trabalho?

**D** – Não. Não, porque foi assim... Uma coisa que eu aprendi... Se calhar, se eu entrasse sem tar no curso, directamente, se calhar teria. Não vou dizer que não tenho algumas, porque nem tudo a gente sabe. Tá-se sempre a aprender muita coisa. Assim... Eu não sei. Às vezes, eu vou fazer um corte numa árvore, prontos, posso olhar e sentir dificuldade. Então, tenho que pedir ajuda a um colega meu ou ao meu patrão. Quem tiver ali mais perto, peço ali uma ajuda:

“Olhe isto assim: acha que eu podia fazer melhor”? Em geral, se me disserem assim: “Olha tu disto”, eu consigo tratar daquilo sem problema nenhum...

**Eu** – E tem colegas que sentissem dificuldades e que já lhe tenham comentado isso?

**D** – Sim, sim, sim, sim. Um outro colega... De vez em quando há coisas que ele... Também não consegue e a gente ajuda-se. Assim, o que um não sabe, sabe o outro. Então, a gente passa a informação e vai-se ajudando assim.

**Eu** – E quanto a locais públicos e transportes? Alguma vez sentiu dificuldades em utilizá-los? Vive perto?

**D** – Em Odivelas. Tenho que apanhar autocarro e depois o metro. Ou posso apanhar dois autocarros.

**Eu** – E já sentiu algumas dificuldades?

**D** – Sim, sim. Já senti... Prontos, a senha que tirava... Às vezes, isso, baralho. As senhas, os números! Já tive que perguntar... Prontos, ao segurança qual é que era a senha. A gente depois olha para a máquina, aquilo só diz coisas estranhas. Então, já tive dificuldades sobre isso. De resto, andar de transportes, não tem problema nenhum.

**Eu** – E colegas com dificuldades um bocadinho maiores...?

**D** – Sim, sim, sim. Alguns não sabem como funciona o metro, o autocarro pa ali ou pa ali. Perguntam uns aos outros como é que é: “Olha o metro vai pra ali?”, “Qual é a linha?”, “E depois troca-se? Onde?”, por aí adiante.

## **Bloco E**

**Eu** – Durante a sua infância e adolescência tinha actividades preferidas?

**D** – Jogar à bola, andar de bicicleta... Era o que eu fazia mais.

**Eu** – E coisas que pudessem vir a ser uma actividade profissional no futuro?

**D** – Não. Era mais brincadeira. Jogar à bola e bicicleta.

**Eu** – E, hoje em dia, mantém essas actividades?

**D** – Bicicleta não, porque não tenho tempo. Jogar à bola, é assim: sou capaz, se calhar, se uns amigos meus me telefonarem no fim-de-semana, temos o jogo, sou capaz até de alinhar: “Vamos lá então”.

**Eu** – E outras actividades que faça presentemente, para além dessas?

**D** – Não. Agora assim... Eu entro... Levanto-me cedo, chego à noite... Eu às seis da manhã já estou em pé, chego aí às seis ou sete, quando não apanho trânsito. Quando apanho trânsito chego aí às oito...

**Eu** – E computador?

D – Vou ao computador. É assim: também uso o computador para muitas coisas....

**Eu** – Aqui também usam, como ferramenta profissional?

D – Não, usamos o computador mas é... Como é que eu hei de explicar... Não é um computador mesmo, é um mini computador, só por causa da rega. É tipo um comando. Há pessoas que chamam um computador outras chamam um comando, para a gente meter a hora e definir a que horas é que vai regar e desligar. Só isso aqui. Agora, de resto, computador mesmo só o meu computador lá em casa. Se em casa precisar de ver alguma coisa sobre o trabalho ou jogo *playstation*, por exemplo. Não tenho tempo. Fim-de-semana, quando tenho tempo.

**Eu** – E alguma vez alguém da família, na escola ou outra pessoa, lhe disse que tinha jeito para alguma actividade em especial?

D – Sim. Na escola. Disseram-me que sim, mas não me lembro, sinceramente não. Aqui, prontos, no curso, disseram que eu tinha jeito pa'isto, pá'quilo do curso. Cortar relvas, tinha jeito...

**Eu** – E para alguma actividade diferente daquela que tem?

D – Que eu me lembre... Tinha jeito quando era para fazer aqueles bonecos de barro ou não sei quê, que a gente fazia. Aqueles para o dia do pai e não sei quê... Para isso, sim, sempre me disseram que “tens jeito e imaginação”, não sei quê. Desenho, não, que eu lembro-me que não era o meu forte. No papel, não. Se for feita à mão, como essas coisas de barro, se calhar, aí sim, ainda faço algumas coisas engraçadas.

**Eu** – E nunca o incentivaram para desenvolver isso?

D – Sim, na escola, para algumas coisas, que me puxava a mim próprio. Outras nem por isso. Havia umas que sim, outras que não.

## **Bloco F**

**Eu** – E quanto ao que faz, gosta da actividade profissional que tem?

D – Sim gosto. Não estou a fazer só por fazer, é uma coisa que gosto.

**Eu** – Ainda bem (Riso). E alguma vez sonhou com uma actividade diferente, que gostasse de ter?

D – Eu gostava de ser era jogador!

**Eu** – De futebol, calculo. É isso?

D – (Riso) Isso é que era, mas pronto, não tive hipótese...



**Eu** – Porque nunca experimentou como hipótese de profissão...?

D – Sim, também nunca experimentei. Nunca experimentei ir mais longe, só jogar na rua com os meus colegas. Às vezes, é... Uma pessoa pensava: “É pá, se fosse jogador, era bom! Gostava”. Também, quando era criança, gostava de ser bombeiro. Também é uma coisa que eu adorava. Só que depois, com o crescer, é pá, passo mal, não é fácil. É assim: é uma profissão, como é que eu hei-de explicar... Eu admiro muito porque, é assim: não é qualquer pessoa que vai meter-se no meio do fogo para salvar uma criança! É preciso ter alma e coragem para se meter lá no meio do fogo. É uma coisa que eu admiro mas é uma coisa... Depois, com o tempo, eu disse: “Se calhar não é bem o que eu quero”. Quando era criança, eu queria, mas agora, se calhar, já...

**Eu** – Se calhar, já não, não é ? (Risos) E recentemente, nunca pensou em fazer outra coisa?

D – Não, porque eu gosto mesmo do que faço. Por acaso, gosto do que faço. Também escolhi o curso por causa disso.

**Eu** – Então, está a fazer esta actividade foi por escolha sua. Ninguém o influenciou?

D – Não. Eu tava como repositor mas depois ligaram a dizer que ia haver aqui uma entrevista. Já tinha feito o curso, depois ligaram-me a dizer: “Olha, vai haver inscrições, queres que mandamos o teu nome”? “Sim senhor, quero”. Deram o meu nome, tive cá para a apresentação, não sei quê, depois continuei no mesmo serviço onde estava, enquanto não tivesse uma resposta daqui não desistia do sítio onde estava, tinha que ter emprego certo na mão. Então, depois ligaram-me: “Olhe, você foi escolhido. Começa neste dia tal, venha aqui para a gente tratar”. Vim aqui tratar dos papéis todos, depois desisti do outro lado e pronto, comecei aqui.

**Eu** – E a formação, foi também por sua escolha?

D – Foi por minha escolha. Ninguém soube de nada. Eu tinha desistido da escola, só que também não queria estar sem fazer nada. Então um amigo meu, que andava aqui, disse-me: “É pá, olha, tou no curso” e não sei quê “Se quiseres, vai lá ver o que é que tu achas”. Eu, então, vim pelo que ele disse, informei-me e não sei quê, fiz a inscrição. Depois, por ter que ser a minha mãe a assinar, porque eu era menor, é que eu contei: “Olha tens que ir lá assinar por causa que eu fui lá tratar disto e disto”. Ela ficou a olhar para mim: “Então, mas a gente não te disse nada! Isso veio de onde”? Pronto, veio de mim próprio, não queria estar parado. Ela veio, assinou, prontos, eu comecei aqui.

**Eu** – E porque é que deixou a escola?

**D** – A escola já não.. Já não tava... Assim: eu sentia que já não estava a dar para mim. Já me deixava levar... Eu, no meu ver, sentia já não estava ali a fazer nada. Acho que eu estava a estragar-me mais ali porque eu deixava-me ir pelos novitos... Deixava-me ir, então... Eu já não estava a dar, não estava ali a fazer nada. Já não me interessava, já estava mesmo desinteressado. Já não ia às aulas, estava a dar dor de cabeça aos pais, que tinham que ser chamados à escola...

**Eu** – E arrepende-se ou nem por isso?

**D** – Arrependo-me um pouco...

**Eu** – E porquê?

**D** – Por muitas coisas. Se eu tivesse escolaridade tinha entrado na Junta, tinha ficado lá. E por aí em diante.

**Eu** – Acha que é importante ter estudos...

**D** - Sim, podia ter entrado na Junta se tivesse escolaridade...Mas não entrei. Não quer dizer que, agora, quando tiver mais tempo, não vá tirar à noite. Estou a pensar nisso.

**Eu** – Mas, esta actividade que tem presentemente é importante para si...

**D** – Sim, sim, sim. Sim é uma coisa que eu gosto. Estamos ao ar livre, tratar de plantas, é uma coisa gira. Toda a gente gosta de passar por um jardim florido e bonito, o que é uma coisa que eu também gosto. Passar por um jardim, gosto de ver isso tudo em vez de tudo abandonado... Gosto de ver as coisas bonitas. Então, por eu gostar de ver, então também gosto de fazer para as pessoas que gostam de ver.

## **Bloco G**

**Eu** - Disse-me que vive junto com alguém...

**D** – Sim, com a minha namorada. Não sou casado, estou só junto, em casa dos meus sogros.

**Eu** – Vive então com a família da sua companheira.

**D** - Sim, sim. E com a minha filha!

**Eu** – Tem uma filha??

**D** – Sim, faz hoje um mês.

**Eu** – Muitos parabéns! É pequenina, ainda.

**D** – Obrigado.

**Eu** – E os seus amigos? São só daqui, da instituição, ou tem amigos na zona onde vive?

**D** - Tenho os meus amigos que tinha antigamente. Os meus amigos de escola e de infância. Mantenho todos.

**Eu** – E convive com eles?

D – Sim, sim, sim, claro. A gente até combinamos saídas para estarmos juntos.

**Eu** – E que actividades fazem em conjunto? Vão ao cinema, passear, por exemplo?

D - Vamos ao centro comercial, marcamos um almoço aí num restaurante, temos um bocadinho na conversa, uma volta aqui, outra ali...

**Eu** – Já me falou dos seus tempos livres e no que faz...

D - Sim. Também não tenho muito tempo, com a minha filha agora. O meu tempo é mais com ela. Só quando ela dorme, pronto, ainda vou jogar *playstation*. De resto, é passear com ela quando o tempo o permite. Quando não, estamos em casa com ela. Aproveitar os bons momentos (Riso)!

**Eu** – Ter um bebé pequenino pode ser complicado para o tempo livre (Riso)...

D - É complicado mas também é bom. As horas de dormir, isso é complicado. Mas já tá, já tá! São outras responsabilidades. É uma experiência única.

**Eu** - Claro. E já agora, nunca fez parte de alguma instituição que representasse ou apoiasse pessoas com necessidades especiais?

D - Não, não. Nunca tive, mas conheço amigos meus que tiveram. Às vezes iam para a praia com um grupo de uma associação. Eu, por acaso, nunca estive metido nisso. Nunca calhou.

**Eu** – Para terminar, que não lhe quero tirar mais tempo,...

D - Por acaso, estava na hora de trabalho e chamaram-me cá a baixo, a mim e ao meu colega. Mas não há problema.

**Eu** – Ok, agradeço. Como é que se sente com a vida que tem actualmente?

D – Sinto-me optimamente!

**Eu** – Neste momento, não tem a ideia de gostar de estar a fazer uma vida diferente...

D – Não, não. Gosto da vida que levo.

**Eu** – Muito bem. Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. Gostei de o conhecer e quero desejar-lhe boa sorte para o futuro e para a sua nova família.

D – De nada! Não há problema nenhum. Ajudamos uns aos outros, um dia você... Não quer dizer que um dia não seja eu. Muito obrigado eu, e que isso sirva.

**Eu** – Servirá, com certeza. Obrigado.

## **Apêndice 7 – Transcrição da entrevista ao elemento da Direcção da instituição**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

#### **ENTREVISTA 5 – Elemento da Direcção**

**Bloco A:** igual para todas as entrevistas:

**Eu** – Olá, como está? O meu nome é Filipe Neves, sou aluno de Mestrado na Universidade Lusófona e estou a fazer um trabalho sobre o que as pessoas pensam sobre a inclusão social. Gostaria de lhe pedir autorização para a entrevistar, fazendo-lhe umas perguntas e, se possível, gravar a entrevista. Posso garantir-lhe que todas as informações que me disponibilizar serão confidenciais e apenas utilizadas no âmbito restrito do meu trabalho, além de que neste não constarão quaisquer dados pessoais seus que a possam identificar. Dá-me a sua permissão?

Direcção – Sim, com certeza.

#### **Bloco B**

**Eu** – Em primeiro lugar, gostava de perguntar-lhe qual é a posição profissional que ocupa aqui na instituição e a experiência profissional que já tem.

Direcção – A minha experiência profissional... Eu sou formada em Psicologia, Ciências da Educação, pela Universidade Clássica de Lisboa, e tenho trinta e cinco anos de carreira, portanto, toda ela maioritariamente voltada para a gestão pedagógica ou gestão técnica de respostas sociais. Neste momento, aqui na instituição... Estou aqui há doze anos, como Directora de Acção Social. No fundo, Directora Geral da instituição. A instituição, o seu *core business* é social, fundamentalmente, não é? Portanto, é acção social, o que significa que eu sou responsável por toda a actividade da instituição. E pronto, é esse o papel e a função que desempenho há doze anos, praticamente.

**Eu** – Certo. Também já me referiu a base académica, que é Psicologia. Eu gostava de lhe perguntar, entrando agora no âmbito deste trabalho, o que pensa sobre a inclusão social e se sente que a inclusão social beneficia estes jovens... Particularmente os jovens com DID.

Direcção – O nosso público, não é? O nosso público...

**Eu** – Exactamente. Que eu sei que é muito vasto e diversificado.

Direcção – E diversificado, sim, com uma grande amplitude de níveis de deficiência, não é? Principalmente isso, níveis de deficiência, que é importante muitas vezes distinguir. Ora bem,

começando pelo princípio, o conceito de inclusão... Enfim, há muitos anos que eu ando nesta questão... Eu e não só, a Professora X também, na questão do conceito de inclusão. Muitas acções de formação, muitas acções de sensibilização, que recebemos, que demos e que partilhámos. O conceito de inclusão, ao longo da história, tem sofrido evolução, alguma evolução. Tenho é algumas dúvidas se, na prática e no concreto, essa evolução foi tão real quanto aquela que às vezes se defende na legislação. Ahhh...

**Eu** – Até porque a legislação...

Direcção – A legislação é, talvez, a melhor da Europa. Eu costumo dizer isto: em termos de legislação, nós temos a melhor legislação da Europa, a todos os níveis: ao nível do emprego, ao nível da formação, da educação/inclusão... É, de facto, uma legislação muito avançada. E, se calhar, por isso mesmo é que, na prática, depois há muita dificuldade em acompanhar essa legislação, não é? Na prática, efectivamente, as escolas estão pouco preparadas para acompanharem a inclusão, a verdadeira inclusão das crianças com deficiência, falando nas escolas. Ao nível do emprego tanto pior. Se por um lado as escolas hoje obrigam a que toda a criança esteja inscrita, matriculada nas escolas...

**Eu** - Estamos a falar no âmbito da escola pública...

Direcção - Sim, a escola pública, o Sistema Nacional de Ensino. Portanto, esta legislação obriga qualquer criança, seja ela quem for, seja qual for a sua cor, religião... Não há discriminação de espécie alguma, têm que estar matriculada no Sistema Nacional de Ensino. Portanto, obriga à frequência do ensino. Isto obrigou também as pessoas, as famílias, os profissionais, a readaptarem-se e a encontrarem resposta nas escolas para as crianças com... Com problemas. E foram sendo criadas estratégias para corresponder a esta legislação, nomeadamente as unidades de multideficiência, unidades de autismo, os CRIs, portanto os Centros de Recursos para a Inclusão, enfim, foram sendo criadas respostas para, no fundo, corresponder a este Decreto-Lei, que é o 3 de 2008. A avaliação deste trabalho (ele tem estado a ser avaliado)... O trabalho de inclusão, e os resultados vão ser apresentados, penso que agora, no dia quatro.

**Eu** - Ai, está a ser avaliado?

Direcção - Sim, o trabalho de inclusão, o trabalho dos CRIs, está a ser avaliado. O Ministério da Educação encomendou uma avaliação sobre o trabalho dos CRIs ao nível da inclusão de crianças e ele vai ser apresentado agora no dia quatro, ainda não sei bem onde mas se estiver interessado, eu poderei dizer-lhe onde. Mas vai ser apresentado agora, dia quatro de Março.

**Eu**- Sim, sim, gostaria de saber.

Direcção - Nós vamos lá estar. E portanto, as escolas têm feito um esforço de adaptação, para que os professores e todo o sistema escolar se adequem à inclusão das crianças com deficiência. Portanto, há esse esforço, esse trabalho por parte do terreno. Agora, eu não sei se isso... Porque os professores queixam-se muito, não é? Os professores queixam-se imenso, imenso, imenso, de que não têm preparação, não têm conhecimento, que há falta de recursos, e portanto, aquilo que eu acho é que a inclusão é vista como alguma coisa que tem que se fazer um esforço para... Não é encarada como algo natural, porque se eu tenho uma criança com sete anos, eu sei que ela tem que ir para a escola, e vai para a escola, ponto final! Mas se eu tenho uma criança com necessidades educativas especiais eu também tenho que pensar da mesma maneira. Esta é a verdadeira inclusão, eu não tenho que colocar obstáculos nem que sentir obstáculos por eu ter uma criança diferente, não é? E eu acho que isto, verdadeiramente, o ser humano e a nossa cultura ainda não aceita. Não aceita verdadeiramente a inclusão. Eu acho que é esse passo, mais qualitativo do que quantitativo, que nós temos que dar! Aceitar a diferença, aceitar que a inclusão, é uma coisa natural, normal. É assim. E eu acho que é por aí. Aceitar, de facto, que as crianças com NEE têm igualdade de oportunidades, para estar ao lado das outras. Pronto, precisam de apoios especiais, precisam, mas se a escola for bem gerida... O ministério dá recursos para que esse trabalho seja feito. Isto falando ao nível da educação. Quando passamos para o nível do emprego, portanto ao nível da empregabilidade das pessoas com deficiência, o quadro é mau, não é? É mau porque é muito difícil empregar uma pessoa com deficiência. Ahhh... Apoios, são muito poucos, ou seja, apoio à contratação de pessoas com deficiência. E as portas não se abrem... As portas não se abrem, embora muitas vezes se diz que o Estado deve respeitar quotas (penso que estão quotas definidas ao nível do Estado). Eu não sei se isso é respeitado ou se não, o que eu sei eu é que temos alguns dos nossos jardineiros, jovens que acabam a formação, candidatam-se e... Enfim, é muito difícil entrarem em seja onde for. É muito difícil.

**Eu** - Quando entram, por exemplo, há notórios benefícios da parte desses jovens...

Direcção - Sim, da parte deles. Agora, vamos lá ver...

**Eu** - Pergunto porque poderá haver a tendência para estes jovens se sentirem melhor num ambiente mais protegido...

Direcção - Sim, e é um bocado por aí. Eles sentem-se melhor num ambiente mais protegido. As empresas não têm este ambiente protector, não é? E depois, hoje em dia, o grau de exigência ao nível empresarial é muito forte. E nós sentimos isso também, não é verdade? Nós temos uma empresa, que é a Y, fazemos a formação e temos depois a própria empresa Y. E

sabemos o quanto nós é exigido por parte dos nossos clientes! Nós temos uma carteira de clientes, a que temos que corresponder no ponto de vista do trabalho, no ponto de vista da execução e do desenvolvimento daquilo que temos contratualizado. Portanto, não podemos falhar, ok? Imaginemos, se eu tenho na minha empresa pessoas que não rendem o suficiente, por exemplo pessoas que em vez de cem por cento de rentabilidade, têm oitenta ou setenta por cento, eu estou a partir para um projecto de emprego em défice relativamente às outras empresas. Os clientes estão-se nas tintas, certo? Querem é o resultado final assegurado! Assim, o nosso esforço tem de ser maior. E pronto, temos sempre que corresponder àquilo que o cliente quer, mas o nosso esforço tem de ser muito maior. Mas pronto, isto para dizer que, efectivamente, criámos a empresa de inserção... Sentimos essa necessidade porque os jovens saídos da nossa formação, muitas vezes, não tinham emprego. Assim, ao criarmos a Y, foi um bocadinho para... Para fechar o ciclo. Ou seja, claro que nós seleccionamos os melhores, não tenho dúvida nenhuma. É natural, não é? Todos nós queremos os melhores para as nossas empresas e, portanto, também seleccionamos os formandos que melhor desempenho tiveram durante a formação, melhor perfil e adequação no trabalho, relativamente ao cumprimento de horários, ao rigor, tudo isso. E, portanto, seleccionamos para a nossa empresa de inserção. E a lógica é um bocadinho esta. Agora, no mercado lá fora, claro que é muito difícil!

**Eu** - Mesmo em relação ao mercado lá fora, como é que a instituição fomenta a empregabilidade destes jovens?

Direcção - É assim, nós temos... Existe... Na instituição temos uma coordenadora, e ela acompanha o processo formativo todo dos jovens, que são dois anos e dois meses sensivelmente. Portanto, ela acompanha o processo formativo. Terminado o processo formativo, ela acompanha os jovens na pesquisa activa de emprego, que é a inscrição no centro de emprego da sua zona de residência. Portanto ela acompanha esse processo e a elaboração de um currículo, pois eles não sabem fazer um currículo. Aprendem a fazer um currículo e aprendem a posicionar-se face a uma entrevista, quando são chamados. Portanto a coordenadora faz todo esse trabalho. E mantém-se em contacto, para receber *feedbacks* regulares relativamente à procura de emprego, se já estão ocupados ou não, se já conseguiram um trabalho ou não... Mesmo após a formação, ela faz isso para ir tendo *feedback* dos jovens que saem da formação, e para perceber se, no fundo, aquele investimento que nós fizemos de dois anos e dois meses, obteve algum resultado em termos do mercado normal de trabalho. E... Não é que eles fiquem em casa...! Na verdade, eles, em casa, não ficam. Arranjam

ocupações, mas não são trabalhos. Muitos deles são não remunerados, que eles aceitam às vezes para não estarem em casa parados, mas não são situações contratuais. E muitas vezes as empresas chamam-nos para fazerem dois meses ou três meses de trabalho... Nem sequer fazem contratos e pagam em dinheiro. Portanto, não há ali um vínculo, é como se não existissem. E é esta a situação regular, normal, pelo menos ao nível das áreas de que eu posso falar e de que tenho um melhor conhecimento. De outras áreas, não. Mas pronto, é o que eu posso dizer sobre a inclusão em termos do mercado normal de trabalho.

**Eu** - Os jovens, quando terminam estas formações, continuam sempre ligados à instituição?

Direcção - Não, não. O contrato de formação termina, e acabou. O nosso vínculo com aquele jovem termina ali. Pronto. O que fica é uma relação e um compromisso ético, no fundo, de o acompanhar durante aqueles seis meses, um ano pós formação, e perceber se precisa de ajuda. Muitas vezes ficamos com os contactos porque podemos nós próprios saber de alguma vaga nalgum sítio, e a coordenadora faz isso, porque às vezes chegam-nos ofertas de emprego. Ela faz imediatamente a ponte com os formandos: " Olha, há esta vaga assim, assim, e concurso assim, assim, e pode concorrer. Precisa de ajuda"? E, portanto, isto é feito. Também, a nós chega-nos mais informação do que a eles. Quando se está em casa, a pessoa está muito fechada. Muitas vezes as ofertas de emprego não chegam lá. Mas não é fácil. Não é nada fácil, em termos de inclusão. E estamos a falar de jovens com deficiência mental ligeira, ligeiríssima, ok? Como aqueles que entrevistou aqui. Nalguns, nem se dá por ela. Quando nós descemos no patamar e nos níveis de deficiência, por exemplo ao nível da deficiência moderada, as coisas complicam-se muito mais, não é? Ao nível do nosso Centro Ocupacional as coisas são muito mais complexas. Aí, a inclusão passa por actividades sociais, actividades socialmente úteis. Consideramos uma actividade socialmente útil quando o jovem se integra na comunidade e aí, o trabalho é muito acompanhado por nós. Aí, penso que temos algum sucesso nesse trabalho. O que fazemos é a integração e inclusão de jovens do Centro Ocupacional em actividades socialmente úteis nas empresas, em cafés, restaurantes, cabeleireiros, pronto... Na comunidade que, de certo modo, tem uma relação connosco de parceria, não é? E também de vizinhança. E acedem aos nossos pedidos, de incluírem jovens umas tardes por semana, ou duas manhãs por semana, ou todas as manhãs, ou todas as tardes, dependendo do nível e da capacidade que o próprio jovem apresenta. E portanto, fazemos estes protocolos. Temos muitos, não é? Temos muitos jovens que estão integrados socialmente, portanto estão incluídos na comunidade, nesta vertente das actividades socialmente úteis.



**Eu** - E que não têm qualquer tipo de remuneração, não é?

Direcção - Exactamente, eu ia falar disso. Eu acho que nós temos algum êxito nesta matéria porque... Para já, há um trabalho da instituição junto de empresas como a S, o I., o D., o grupo A., enfim, das grandes unidades aqui perto. E depois não há propriamente uma relação contratual, ok? Não existe uma relação contratual. Existe um protocolo de parceria, que é feito entre as duas entidades, e existe uma terceira entidade, que é o jovem, que aceita prestar actividades socialmente úteis, para não estar fechado na instituição. Que também é uma coisa que nós procuramos combater, que é que não esteja institucionalizado. E portanto, o facto de poder ter três manhãs ou todas as manhãs numa empresa e depois de ir à tarde para o Centro Ocupacional, é óptimo. É o programa ideal para eles e para nós também. Aqui, digamos que é o nível de inclusão onde eu considero que temos mais êxito, vá lá. Mas pronto, não há aqui... Não há relação contratual. Há uma relação de parceria em que as empresas aceitam colaborar connosco e incluir os jovens em tarefas muito, muito, muito práticas e muito definidas. Por exemplo, no D. fazem a reposição. Das nove à uma fazem reposição. Na empresa F. fazem embalamentos e só fazem aquilo. Portanto, são tarefas que estão muito, muito bem definidas. E nisso eles são bons. Dão-lhes uma tarefa estudada e planeada e só fazem aquilo. Claro que não é com a rentabilidade de uma pessoa normal mas, também, nesta situação, as empresas não estão à espera disso. E as coisas resultam a esse nível, sim. Aí temos bastantes jovens integrados. Neste momento, temos dois que estão integrados no projecto *Refood*...

**Eu** - Um projecto interessante...

Direcção - É, é. É interessante. Eu acho que é pioneiro. O *Refood* é um projecto também de voluntariado... Aqui, o desta zona, tem duzentas e tal pessoas envolvidas em regime de voluntariado, em que as pessoas vão lá para executar determinadas tarefas: a recolha de alimentos, embalagem de alimentos, a redistribuição dos alimentos... Dos excedentes alimentares das unidades hoteleiras e por aí fora... E, então, nós conseguimos incluir dois jovens neste projecto do *Refood*! No fundo, são actividades que nós consideramos como actividades com carácter operacional e eles estão a participar na comunidade. Esta foi a última integração que nós fizemos. Mas decorreu, naturalmente, das nossas relações de parceria com o *Refood*.

**Eu** - E alguma vez algum dos jovens manifestou a sensação de ser ter sentido excluído, em ambiente trabalho ou outro?

Direcção - Sabe, nós quando admitimos um jovem, seja para aquilo que for, formação e emprego, as condições são muito claras à partida. Se ele vem para formação, ele sabe que tem

o curso formativo à sua disposição, tem a possibilidade de escolher o curso e depois, tem que corresponder às exigências do mesmo, porque ele é avaliado. Nunca chegou à coordenadora da formação nem a mim nenhuma questão relativamente a incumprimento... Nunca chegou nada deste tipo. Relativamente à nossa empresa as condições são diferentes, são relações contratuais, são relações de trabalho, e nós fazemos questão que assim seja, ou seja, o trabalhador A é igual ao trabalhador B e igual ao trabalhador C. Não há discriminação. Da mesma maneira como eu pago o mesmo salário à pessoa com deficiência ou sem deficiência. Eles recebem salário igual, fazem os mesmos descontos. Portanto, o grau de exigência, aí, tem que ser igual! Porque eles entram com as mesmas condições. Poderão às vezes pensar, ou eles acharem que, pela sua condição, vão ser tratados de forma diferente, mas não. Não.

**Eu** - Portanto, nunca houve essa percepção...

**Direcção** - Não, discriminação não. Agora, nós temos... Como o conceito da nossa empresa é um conceito de inserção social, nós também nos regemos por uma legislação das empresas sociais. As empresas sociais fazem contratos de dois anos, ok? As pessoas sabem que entram, estão dois anos, e ao fim de dois anos é suposto as pessoas saírem para irem para o mercado de trabalho. No fundo, a empresa dá trabalho e as pessoas assumem durante dois anos um contrato de trabalho, mas sabem que ao final de dois anos as pessoas têm que ir procurar trabalho noutro sítio. Tenho algumas excepções, como o caso de C, que já é efectivo, já está connosco há vários anos, porque é um trabalhador de excepção, ele trabalha muito bem apesar do problema que tem no braço. É dedicado, por isso está connosco há muitos anos. Temos tido outros jovens que entram e ao fim de dois anos, saem, porque isto também carece de alguma avaliação. Como tudo, não é?

**Eu** - E em situações de deficiência mais complicada, relativamente aos casos que referiu há pouco, de trabalho socialmente válido?

**Direcção** - Quando as coisas não correm bem na empresa, esta também está muito atenta. A empresa delega nos seus encarregados o acompanhamento dos jovens e nós também, portanto a nossa instituição define uma pessoa que vai acompanhar aquela integração. Essa pessoa é responsável por aquela integração. Durante os primeiros tempos há quase um contacto diário no sentido de saber se o jovem chegou bem, se está a cumprir o horário, se ele está bem, etc. Sei que aqui há pouco tempo houve um que estava integrado no I., que iniciou a integração e não resultou. Ele não aguentou a pressão, e não aguentou o facto de ter ido para um meio que não lhe é familiar e que não é protegido. Ele aqui está protegido. Ele conhece toda a gente, conhece as caras todas e, apesar de parecer um jovem muito autónomo do ponto de vista

social, as coisas não correram muito bem, e foi sinalizado logo pelo encarregado de lá. Neste momento já não está lá. Ele próprio assumiu que não estava a gostar. Não estava a gostar porque não se estava a adaptar. E foi retirado. Agora está aqui, está mais protegido, está mais satisfeito. mas digamos que quando nós incluímos os jovens também é no sentido de que eles se ajustem a um mundo de exigência. O mundo não é só facilidades, o desenvolvimento não é só facilidades. Mas, nestas situações, os jovens apercebem-se sempre. E quando querem sair, nós contrariamos isso. Procuramos sempre contrariar esta... Esta vontade de sair. Porque pode ter uma contrariedade mas tem que fazer um esforço para ultrapassar essa contrariedade e manter-se lá. É claro que, se alguém no ambiente de trabalho chama este jovem à atenção ou verbaliza uma contrariedade, ele pede logo para sair. É lógico. Percebe que está a ser chamado à atenção... Eu não diria rejeitado, não quero utilizar esse termo. Não é rejeitado, porque quando as coisas não correm bem, se ele não está com um bom desempenho, uma boa postura, as coisas têm de ser sinalizadas para se adequar, para se ajustar. Esse é o nosso trabalho. É fazer com que os jovens consigam ter um comportamento adaptativo bom no contexto em que estão inseridos, seja no trabalho, seja na empresa, seja em casa, seja na comunidade, seja onde for. Esse é o nosso trabalho, o nosso desejo e a nossa missão. Se isso às vezes é difícil, pronto, tem altos e baixos, não é? Agora, nunca senti isso, propriamente. Agora, nós fazemos aqui na comunidade aquilo que as famílias deveriam fazer mas não fazem, que é: vamos ao cinema com eles, vamos ao teatro com eles, vamos almoçar fora com eles, vamos fazer compras com eles. Tentamos que eles estejam de forma muito adaptada a todos os contextos de vida. E isto, as famílias muitas vezes não fazem, ou porque não têm possibilidades económicas, ou porque não estão para aí virados, ou porque sair com um deficiente é uma coisa que às vezes lhes custa, sobre o ponto de vista da auto-representação. Enquanto que, para nós, é mais fácil, para a família não é. Pronto, esse é um trabalho que nós procuramos fazer. Mas há uma parte que, claramente, é mais difícil, que é quando nós lidamos com a deficiência profunda. E quando nós lidamos com a deficiência profunda, já estamos a descer um patamar. Aí, claramente, se sente da parte das pessoas, da comunidade, um olhar estranho, não é? As pessoas não reagem, as pessoas não falam, mas olham estranhamente. Porquê? Porque, quando nos deparamos com um deficiente profundo, é difícil de aceitar a deformidade, a malformação, alguns comportamentos aberrantes. Por exemplo, uma jovem estar num restaurante e de repente começar a gritar de alegria... Quase ninguém entende isto.

**Eu** - Pois, nós estamos muito formatados para a norma...

Direcção - Exactamente. Portanto, tudo o que sai da norma é estranho. Por isso, eu costumo dizer e ensinar aqui aos nossos profissionais mais jovens que, quando nós queremos fazer um bom trabalho ao nível da inclusão, em primeiro lugar, nós temos que nos pôr no lugar dos outros, no lugar do cidadão comum. E saber que, se eu vir um grupo grande de deficientes profundos, se isso é uma coisa agradável. E não é, choca qualquer pessoa! Portanto, nós, se queremos fazer a inclusão, devemos incluir da melhor forma possível. Então não devemos sair em grupo, para tentar não chocar as pessoas. Isso é mau, é uma má representação que estamos a fazer da deficiência. E, portanto, ao sair, devemos sair com um ou dois de cada vez, estar sempre muito bem acompanhado para que os comportamentos sejam ajustados, para que haja uma boa aceitação, senão, em vez de estarmos a contribuir para uma boa inclusão, estamos a contribuir para que haja, de facto, uma atitude muito mais demarcada por parte das pessoas, não é? E é aquilo que nós não queremos, isto do ponto de vista do conceito. A deficiência profunda é difícil e eu compreendo que as famílias têm problemas em sair com eles. E não saem. Isto é o que nós temos! Quando nós falamos de inclusão, de facto é um conceito muito sério e eu coloco muitas questões relativamente às famílias. Será que uma família é, por excelência, uma célula integradora do seu filho, que é deficiente? É a primeira célula social que nós temos... E, muitas vezes, o problema começa aqui. Isto é muito complicado. Isto, sobre o ponto de vista pessoal do autoconceito, é de facto muito complicado! Depois, temos algumas situações, poucas, de famílias que tem uma plena aceitação da deficiência. Conseguem um patamar de aceitação muito bom, mas que, de certa maneira, quase que sublimam essa situação, de ter um filho deficiente, e querem superar isso. Aqueles que não conseguem ter essa capacidade, fecham-se. Realmente, esta questão de inclusão tem factores, tem contornos que são complexos. Quando falamos nesta questão da inclusão social, temos que falar também da família, da representação que eles fazem de si próprios quando tem um filho deficiente. Da forma como o pai e a mãe colaboram e participam no desenvolvimento da criança. O que é que eles fazem para incluir. Ou não, fazem para excluir. Nós temos poucos pais que têm essa capacidade de aceitação e de desafiar a diferença, desafiar o filho deficiente. Isto dá resultados pois, quando nós investimos, o jovem está muito mais inserido do ponto de vista social. O jovem tem o seu grupo de amigos, vai para o judo, vai para a natação na comunidade, vai para os escuteiros, participa na comunidade, nas actividades que estão ao seu dispor. Não é segregado. Desta forma, passa a ser muito mais bem aceite pelos pares. Temos aqui muitos jovens com dezoito anos ou mais que não têm amigos. Porquê? Se calhar os pais, ao longo da vida, não fizeram esse caminho, interactivo social, comunitário. Não acreditaram

que aquele jovem fosse capaz... Os pais têm um medo terrível disto e então protegem, protegem, protegem. Fecham o filho e o resultado é mau, sob o ponto de vista da autonomia.

**Eu** - E estes jovens, com dificuldades mais ligeiras, têm percepção do trabalho que esta organização faz, no sentido da inclusão social?

**Direcção** - São capazes de não ter muita percepção. Não sei... Estes que entrevistou... Como é que eu hei-de explicar... Eles vêm-se a fazer uma formação, mas que não tem nada a ver com o resto. O “resto” significa todos os jovens que atendemos e que têm deficiência moderada. Eles, como têm um défice ligeiro e estão na formação, eles próprios dizem: “Nós não temos nada a ver com o resto da instituição”. Eles próprios funcionam, de facto, de uma forma discriminatória. Não interagem muito e estão à parte. E os da empresa Y também. Esta é a forma como eles se vêem. É claro que nós também não forçamos, porque... Não tem interesse. O que é normal, neste jovens da formação, com défice ligeiro, é eles terem a possibilidade de ter o seu grupo de amigos lá fora. E eu acho que eles têm, a esse nível eles têm. São autónomos, vão sozinhos, tomam as suas decisões. É por isso que eles não se identificam muito com o restante, que é o grosso da instituição. Há alguma ligação nas festas, quando nos encontramos todos, mas os objectivos são diferentes. Os da formação tem um nível de autonomia muitíssimo bom, auto-representam-se, são eles que assinam o contrato de formação, são eles que vêm à entrevista. Marcamos uma reunião de formandos, são eles que vêm, não são os pais. São rapazes e raparigas que fazem uma vida normal e têm facilidade em ter grupos de amigos fora da instituição. Aqui, dão-se essencialmente com os colegas de formação.

**Eu** - Entretanto, perante tudo o que estivemos a falar, o que considera serem as atitudes mais importantes para a inclusão?

**Direcção** - Da parte de...?

**Eu** - Da parte da comunidade, empregadores, colegas... Pelas entrevistas que fiz, o respeito foi muito valorizado.

**Direcção** - Isso claramente. As pessoas respeitam-nos muito. Os jovens que entrevistou provêm de bairros desfavorecidos e, portanto, temos bastantes de bairros problemáticos. Por si só, o jovem dentro do bairro tem comportamentos de risco. Aquilo que eu posso dizer é que, a partir do momento em que eles entram aqui, deixam de manifestar esses comportamentos. Comportamentos desafiantes, está a ver? Tem sido uma tónica ao longo da formação e eu, às vezes, pergunto a mim própria porquê? Por que razão não temos desses problemas comportamentais. Não temos. Não temos problemas de falta de respeito. E porquê? Eu acho

que estes jovens, quando vêm, mesmo sem regras, e são inseridos num meio em que as balizas são bem definidas, os papéis estão bem definidos, tal como as regras, e a pessoa incorpora valores como o respeito, há uma adaptação a este meio, que é um meio equilibrado, que é um meio de pessoas de bem e, portanto, deixamos de ter problemas de comportamento. Os jovens, aqui, não têm problemas de comportamento! Incrível, não é? No entanto, se forem para os bairros deles, andarão à bulha, a dizer asneiras... Aqui, garanto que não se ouve! Sempre com uma enorme educação. Há como que uma adequação de comportamentos, e esse é também um dos nossos papéis. Na medida em que eles se sentem respeitados, também sentem a obrigação de respeitar, provavelmente. A casa, as pessoas, quem aqui trabalha, mesmo os outros jovens. Há, de facto, essa noção e esse comportamento, o que é um comportamento automático e natural. Como não vêm maus comportamentos, não têm tendência para os repetir. São os comportamentos adaptativos que eles sentem e que têm que nivelar pelo respeito. O mesmo se passa na comunidade, quando são inseridos nas empresas. Há uma muito boa aceitação.

**Eu** - De parte a parte, claro!

Direcção - Sim claro! Não há problemas. O caso dos nossos jovens gestão da empresa Y, como andam muito no exterior, são capazes de não estarem tão ligado à casa, não sei. Nunca falei com eles sobre isso. Porque o compromisso deles é lá fora. Pronto, mas também é esse o objectivo. A sua inclusão passa por aí.

**Eu** - E no caso destes jovens que entrevistei, tem ideia do que é que os motivou a virem procurar a instituição? Pelas entrevistas, percebi que todos tinham feito um percurso escolar e a certa altura sentiram que a escola não estava a ser uma opção...

Direcção - Isso, confesso que não consigo responder objectivamente. O que posso dizer é isto: todos eles, isso sim, passaram pela escola, fizeram o seu percurso escolar sem sucesso. Esta é a tónica de quase todos os jovens que vêm aqui parar à formação profissional. E depois, quando eles terminam aos dezoito anos, não é? Aos dezoito, quando terminam o percurso escolar, porque a idade obrigatória é agora aos dezoito, não têm sucesso sob o ponto de vista escolar, e então a escola encaminha-os para aqui, conversando com eles...

**Eu** - Ah, é a própria escola o que os encaminha...

Direcção - É a própria escola que pode fazer esse encaminhamento. Porque, normalmente, são jovens que na escola estiveram acompanhados com o currículo alternativo. O normal é estes jovens virem com currículos alternativos e, portanto, a escola tem esse compromisso de encaminhamento. Ou de, pelo menos, falar com a família, no sentido de fazer algum

encaminhamento, porque eles não vão ser capazes de, sozinhos, encontrar o seu próprio projecto de vida. Assim, ou a escola encaminha, ou então dá um leque de ofertas às famílias que nos vêm procurar. Ou eles próprios nos vêm procurar. Estes, que entrevistou, são muito autónomos, e eu creio que eles próprios devem ter vindo aqui procurar respostas. Mas, normalmente, são as escolas que dão estas informações e dicas em termos formativos. Repare que todos eles têm mais de dezoito anos...

**Eu** - A restrição de idades para frequentar as formações é só para o limite mínimo?

Direcção – Sim. Nós não temos um limite máximo, apenas o limite mínimo de dezoito anos. Não podemos aceitar com menos de dezoito.

**Eu** - Em qualquer situação, no que diz respeito ao grau de deficiência?

Direcção - Em qualquer situação, porque até aos dezoito anos, eles têm que estar na escola. Têm que fazer o percurso escolar, que neste momento é até ao décimo segundo ano, e no décimo segundo ano têm dezassete ou dezoito anos. Portanto, até aos dezoito, eles estão na escola. Às vezes, a não fazer nada. Às vezes, desintegrados... E, portanto, os professores têm que os lá ter porque a lei diz que eles têm que lá estar. E depois, quando chegam aos dezoito, dezanove anos, a escola encaminha-os para este tipo de respostas formativas. Às vezes há vaga, outras vezes, não.

**Eu** - Achei curioso quase todos entrevistados terem referido que, mais tarde, se arrependeram de ter deixado escola.

Direcção - Penso que sim, que ficam com essa noção... Houve um tempo em que nós fazíamos uma parceria com uma escola aqui na zona, mais próxima. Desenvolvemos, durante dois anos, um curso de primeiro ciclo, que lhes possibilitava fazerem um exame, uma certificação de quarta classe pelo menos. Estavam aqui um ano inteiro com uma professora que era destacada para aqui e que os ajudava a consolidar os ensinamentos escolares. De facto, eles aderiram muito a essa ideia. Eles querem voltar à escola porque percebem que lhes faz falta, não é? Ler, escrever, a matemática, são coisas essenciais para a vida.

**Eu** - E esse projecto, não continuou?

Direcção - Não continuou porque o Ministério da Educação não destacou mais professores. Pois, é sempre assim...

**Eu** - E quanto às aptidões e à vocação profissional? A instituição faz algum despiste ou triagem, algum reconhecimento das mesmas?

Direcção - Relativamente aos jovens, há um despiste, mas, fundamentalmente, há um levantamento das expectativas, e isso, no nosso entender, é das coisas mais importantes. Nós

conseguirmos gerir expectativas e levá-los a bom porto. Além dos testes que a psicóloga faz, nós temos um momento que é eles passarem cá um dia ou dois, nas várias áreas de que eles dizem gostar. Depois aferimos se eles estiveram bem ou se não estiveram, se se adequaram ou não... Pronto. E aquilo é tudo muito acompanhado, para se tomar a melhor decisão relativamente ao curso. Isto faz-se em todos os cursos. Mas, o fundamental, são as expectativas que eles têm, porque quando eles vêm, já dizem aquilo para que querem vir. Normalmente já vêm com uma ideia. Dependendo dos sonhos de cada um, nós assim ajustamos o percurso formativo. Naturalmente, às vezes não sabem verbalizar muito bem as coisas, mas perguntando o que desejam fazer em termos de emprego, por norma já tem uma ideia. Fundamentalmente é o levantamento das expectativas e a adequação do perfil. Nos cursos, os primeiros três meses são muito acompanhados pela psicóloga e pela coordenadora da formação. Se, de alguma forma, eles não se ajustam, paramos, reunimos com o formando, com os pais, e vamos aferir. Devo dizer que não me recordo de alguma situação em que isso tenha acontecido. Não é muito comum.

**Eu** - E o acesso à formação, está dependente do grau de escolaridade que eles têm?

Direcção - Não, isso não. Aqui na instituição, não. É certo que não temos muita oferta formativa pois o IEFP não nos deixa aumentá-la. Outras instituições terão mais... Desde 2004 que nenhuma instituição pode aumentar a sua oferta formativa, pois isso implica mais subsídios, apoiar mais. Nós somos pequenos em termos de formação...

**Eu** - E quanto à articulação com a família, no que diz respeito a estes encaminhamentos?

Direcção - Nós temos uma metodologia própria relativamente às famílias, que é quando um jovem entra, a primeira entrevista, o primeiro diagnóstico, é sempre feito com a família. Sempre. Só que, quando falamos ao nível da formação destes de jovens, ao longo do seu percurso, a família vai-se afastando quando ele tem capacidade de autonomia para responder por ele próprio, que é aquilo que acontece normalmente na formação profissional. Muitas vezes, por natureza, devido a problemas sociais, a família é muito ausente e não os apoia muito. Nem procura. Muitas vezes, estes jovens estão sozinhos, têm que lutar sozinhos, e se não for aqui o nosso apoio, do ponto de vista familiar, eles não o têm.

**Eu** - Quando estes jovens estão em situação de emprego, quais lhe parece que são as maiores dificuldades levantadas pelos empregadores?

Direcção - Pelos empregadores... Como é que eu posso responder a isso... Nós não temos muito *feedback* relativamente aos empregadores. O nosso ónus de trabalho não está ao nível do emprego, ok? Há, de facto, instituições que têm o emprego como objectivo. Nós não



temos. Para eu lhe estar a falar aqui como é que os empregadores reagem ou não, e de uma forma muito genérica, eu acho que não vale a pena. Nós temos a estrutura de CAO e a formação. O emprego já é outro patamar que não está muito nos nossos objectivos. O emprego que nós temos é a Y, e pronto. O contacto com empregadores que nós temos é simplesmente para colocação em estágio, e isso sim, tem sempre boa aceitação. O último ano de formação é sempre em estágio e tem muito boa aceitação. Os nossos formandos têm sempre boa aceitação quando vão estagiar nas cozinhas, nos refeitórios, nas empresas de jardinagem. Agora pergunta-me: eles aceitam-nos em estágio e no fim dão-lhes emprego? Não! Mas o nosso compromisso é com os estágios e o que nós pedimos são estágios. Ponto! Se chegarmos a uma empresa e dissermos que vamos pedir estágio com vista a emprego, o empregador diz nos logo: xau, xau! Portanto, nós não corremos risco. Quando vamos pedir, pomos logo as cartas na mesa: não temos expectativa de emprego. Não é isso que nós vimos pedir. É um compromisso, só de parceria, com vista a estágio. Não tem condições remuneratórias. Como o emprego não é o grosso do nosso trabalho aqui, não me sinto tanto à vontade para lhe falar sobre a inclusão ao nível do emprego. Mas, de facto, o emprego na deficiência intelectual é o mais difícil. Se, por exemplo, for deficiência motora, eventualmente tem mais probabilidades de empregabilidade, especialmente se for deficiência parcial. Várias associações trabalham no âmbito da empregabilidade, nestes casos de deficiência. Por isso, existem bastante dados sobre isso. Ao nível da deficiência intelectual ou cognitiva, existe muito pouca informação e creio que serão os dados mais complicados. Na realidade, na deficiência intelectual o grau de empregabilidade é mínimo, mínimo!

**Eu** - Certo. Mas disse-me que havia algum acompanhamento na procura de emprego.

**Direcção** - A coordenadora faz isso, de forma voluntária, sem isso fazer parte do nosso ónus de trabalho. É mais uma preocupação ética...

**Eu** - E em relação à realização profissional daqueles que exercem uma profissão? Tem alguma percepção sobre o assunto, pelo ponto de vista de quem os acompanha?

**Direcção** - Se se sentem realizados? Eles não são muito explícitos nem muito expressivos nessa matéria, não é? De facto, não tenho muito essa percepção, se eles se sentem completamente realizados. A verdade é que, quando nós os convidamos para integrarem a empresa, há uma enorme satisfação da parte deles. Ok? Isso aí é claro. Há uma enorme satisfação, eles correspondem, por aí fora. Depois, é natural que, com o tempo, haja um decréscimo de ânimo. Também acontece connosco, enquanto trabalhadores, seja por questões salariais, seja por horários trabalho...

**Eu** - Até às vezes, por questões de rotina...

Direcção - Até às vezes por questões de rotina! Portanto, não tenho muito essa percepção mas sei e reconheço que nós temos grandes preocupações com eles, nas condições de higiene e saúde no trabalho, fardamento... São obrigações nossas, com as quais temos grande preocupação. Se eles valorizam isso ou não, não sei. Nós cumprimos a legislação e temos isso como princípio, para que ninguém possa dizer que estamos a falhar.

**Eu** - De qualquer forma, para eles, será extremamente importante estarem com uma actividade profissional...

Direcção - Vamos lá a ver: as expectativas deles são casar, terem filhos, terem um trabalho, não é? E portanto, gerir todas estas expectativas é complicado, particularmente ao nível da deficiência moderada ou profunda. Muito jovens que estão no CAO, e que a gente sabe que não vão conseguir nunca a capacidade de autonomia para se gerirem a si próprios, conseguem ter este tipo de expectativas. Têm os sonhos e as representações de uma pessoa normal.

**Eu** - Quase todos os jovens entrevistados disseram estar numa relação afectiva presentemente, e num dos casos, o jovem até foi pai recentemente, vivendo com a namorada.

Direcção - Sim, o D., que arranjou uma namorada e vive com ela. Já teve uma criança... Este jovem ainda é o mais equilibrado deles todos. E mesmo assim, vivem com os pais dela. São os pais dela que balizam ali a vida deles e claro, dão ali um apoio enorme. E agora tem uma criança, com dezanove anos... Aos dezanove, quando ainda temos tanto para viver! Mas são as expectativas deles...

**Eu** - Por último, gostaria de lhe perguntar se tem uma percepção do nível real de realização pessoal destes jovens?

Direcção - Bom, nós fazemos anualmente questionários de satisfação de cada uma das valências que nós temos e posso que dizer que o nível da formação é aquele que se apresenta sempre mais satisfatório, o que eu acho que é bom, não é? Isto, em termos dos formandos. tem um conjunto de itens que são avaliados e que nós depois tratamos estatisticamente. Em relação à vida deles, em termos globais, não temos essa percepção. Também não temos forma de avaliar isso. Isso implicava uma avaliação, por exemplo, da sua qualidade de vida, da forma como eles avaliam a sua qualidade de vida e, neste momento, não estamos a fazer isso. Está nos nossos horizontes fazer um estudo, uma avaliação da qualidade de vida, que é a auto percepção da sua própria vida. Aí, já não seremos nós que avaliamos e sim eles próprios que tem que se avaliar, mas é muito difícil ter uma ferramenta para esse efeito. Temos que trabalhar sobre uma ferramenta que esteja ajustada... Eu sei que o Schalock, o Robert

Schallock, tem um referencial de qualidade de vida, mas não se ajusta muito a esta população... E há outros referenciais, mas para esta população, com deficiência intelectual, é muito difícil. É muito difícil nós apurarmos a sua qualidade de vida, a forma como eles a percebem. Mas era um estudo giro! Uma coisa interessante para se fazer. Lanço o repto a alguém da faculdade... É que nós temos outro ónus, outras preocupações que não a investigação.

**Eu** - (Risos) Este trabalho, de uma forma limitada a 4 pessoas, aproxima-se um pouco desse caminho, se bem que centrado no tema da inclusão social...

Direcção - Claro, mas é uma amostra muito curta. Olhe que uma ferramenta destas seria muito interessante, até porque na deficiência intelectual moderada, nunca são eles a avaliarem-se e sim os pais. E a representação das famílias e dos pais é claramente diferente da deles, não é? Temos aí utentes que estão super felizes, super bem, e que se pudessem falar ou pudessem comunicar o que pensavam, com certeza que dariam uma cotação de Excelente à sua qualidade de vida. Na sua condição, para eles, melhor, é difícil. Contudo, os pais, se estiverem a fazer a avaliação, se calhar esta vem cá para baixo! E, portanto, as percepções que uns e outros têm, são claramente diferentes. Tem a ver com as diferentes expectativas. Por isso, a avaliação da qualidade de vida é um estudo importante.

**Eu** - Concorro. Resta-me agradecer pelo tempo que me dispensou nesta entrevista e foi um prazer ter conversado consigo sobre este assunto.

Direcção - Igualmente. Sempre ao dispor. Felicidades para o seu trabalho.

**Eu** – Obrigado.

## Apêndice 8 – Análise à entrevista do sujeito A

**Tema:** Percepção de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental relativamente à sua inclusão.

### Análise à entrevista do sujeito A

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
A inclusão social	Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade	- Eu não sou mais do que os outros. - Também não sou menos. - Sim [Todas as pessoas devem ter o direito de participar na sociedade].	3
	Contribui para a melhoria de certos comportamentos.	- Explodia muito, não respeitava muito as pessoas. - Mas hoje, subi muito no comportamento. - Eu aqui, o meu comportamento subiu muito, muito.	3
	É uma coisa boa.	- É boa.	1
Atitudes percebidas sobre a inclusão	De entreajuda;	- Mesmo que tivesse problemas, eu não era uma pessoa inválida. - Se conseguisse fazer, podia fazer para ajudar. - Dava o meu melhor. - É o que hoje faço.	4
	De exclusão;	- Por ser de cor, meteram-na de parte. - Tava-me sempre a pôr de parte.	2
	De bom relacionamento com os colegas que estão na Instituição	- Aqui todos nos damos bem. - Estamos todos bem aqui, uns com os outros. - Dou-me bem com todos elas. - Eu dou-me bem com toda a gente aqui.	4
	De amizade com os colegas	- Com os colegas de formação é bom. - É bom a amizade.	2
	De injustiça nas situações de trabalho;	- Com a chefe...-Temos feitios diferentes. - Mas não sou só eu que tenho de fazer, também são as outras formandas. - Se ninguém faz e só faço eu, acho isso errado. - Sim [acha que foi uma situação de injustiça]. Era sempre eu a dobrar meias, a dobrar cuecas, era sempre assim. - Podia aprender mais coisas.	5

	De respeito;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prontos, eu faço, respeito.</li> <li>- Primeiro, respeito, acima de tudo. As pessoas que querem ser respeitadas, têm de se dar ao respeito.</li> <li>- Às vezes também é preciso ser educado mesmo para aqueles que...</li> <li>- Mas prontos, é uma questão de respeito. Eu, ao princípio não respeitava muito, e agora...</li> </ul>	4
Dificuldades	Limpar a piscina;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Só há uma coisa que eu não faço, que é limpar a piscina;</li> <li>- Utiliza-se lixívia e essas coisas todas, e eu não sei ao certo;</li> </ul>	2
	Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim [A sua dificuldade é por a terem ensinado a mexer nas máquinas].</li> <li>- Sabia assim-assim, por alto, mas nunca me chegaram a ensinar.</li> </ul>	2
	Fazer vincos nas calças;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A única coisa que ela disse ter dificuldades a aprender foi a fazer os vincos nas calças.</li> <li>- Eu também não! [Isso de fazer vincos nas calças é complicado. Eu, por exemplo, não sei!].</li> </ul>	2
	Utilizar os transportes públicos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Senti um bocado de dificuldade. Não era muita, era uma questão de eu começar a estar atenta.</li> <li>- Senti um bocado de dificuldade para panhar o autocarro.</li> <li>- Era grande [Mas não era muita...].</li> <li>- Podia-me enganar, ou sair na próxima, ou perder-me.</li> <li>- Mas não ando muito de transportes.</li> <li>- Quando tá no Verão e isso, eu venho sempre a pé.</li> </ul>	6
	Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tive uma boa professora... (...) A minha mãe!</li> <li>- As primeiras vezes, foi a minha mãe lá levar-me.</li> <li>- Depois comecei a ir sozinha, com amigos meus e isso.</li> <li>- Tava sempre atenta, a ver qual era a paragem.</li> </ul>	4
Atividades preferidas ao nível do trabalho	Fazer limpezas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas gosto mais de limpezas, eu adoro limpezas.</li> <li>- Gosto muito de limpar.</li> <li>- Mas eu gosto... [Há pessoas que trabalham em limpezas mas não gostam muito...].</li> <li>- Gosto mais de limpar.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- É. [Gosta mesmo da limpeza].</li> <li>- Só que adoro estar na limpeza.</li> <li>- Eu limpo a mesma coisa vinte vezes, se for preciso. Tou sempre a limpar.</li> <li>- Depois comecei com as limpezas, a minha mãe ensinava-me a arrumar, não sei quê, comecei a aprender, a aprender e hoje, gosto!</li> <li>- E eu comecei a gostar, tanto que ajudo sempre a minha mãe e a minha avó.</li> <li>- Adorava limpar.</li> <li>- Prontos, não sabia que havia limpezas. Se soubesse, tinha-me inscrito.</li> <li>- E adorei, eu adoro limpar!</li> <li>- É uma coisa que eu gosto de fazer! Não quero saber o que os outros pensam, porque é mesmo uma coisa que eu gosto de fazer.</li> </ul>	13
	Passar a ferro;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu adoro! [E não gosto de passar a ferro].</li> <li>- Inscrevi-me assim para lavandaria porque gosto de passar a ferro.</li> </ul>	2
	Ser modelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E também para modelo.</li> <li>- Também fui a uma sessão fotográfica, tirei fotos e não sei quê (...) Foi uma experiência boa. Foi um dia, mas foi muito boa.</li> <li>- Era um bocado stressante, mas depois comecei a gostar da ideia e fui... E gostei.</li> </ul>	3
Atividades preferidas ao nível do lazer	Praticar desporto;	- Desporto [Durante a sua infância e adolescência tinha atividades preferidas ?].	1
	Dançar;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dança... Ainda hoje gosto muito de dançar.</li> <li>- Ainda hoje convidam-me, a gente tem um grupo lá no bairro.</li> <li>- A gente fazia aulas lá num pavilhão, tínhamos uma professora.</li> <li>- Eu vinha da escola, fazia os trabalhos, ia para lá ter as aulas.</li> <li>- Eu adorava dança e adoro ainda.</li> <li>- Sim, eu adoro dançar, é mais com dança.</li> <li>- Muitas pessoas dizem que eu danço muito bem.</li> <li>- Sim, já dancei num pavilhão no meu bairro.</li> <li>- Já lá dancei, já lá tivemos muitas aulas.</li> </ul>	9

	Ouvir música;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoro música.</li> <li>- Eu, para tar a arrumar a cozinha ou a casa tenho que pôr música.</li> <li>- Eu adoro música, não sei explicar.</li> </ul>	3
Experiência profissional no âmbito da formação	Na lavandaria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu sou da lavandaria.</li> <li>- Comecei com a lavandaria, tanto que, quando eu estava na lavandaria, a primeira coisa, quando eu chegava lá, era pôr as máquinas a trabalhar.</li> </ul>	2
Outras experiências profissionais	O trabalho nas limpezas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Também já tive a experiência de ver a minha mãe trabalhar numa faculdade, ainda ajudei-a.</li> <li>- Pois olhe, houve um dia que me pediram para ajudar as senhoras da limpeza. Experimentei o primeiro dia e adorei.</li> <li>- Eu já com quinze anos já estava a pegar em mim para ir trabalhar nas limpezas, impaciente para sair da escola.</li> </ul>	5
Realização profissional	Implica passar por várias áreas de formação;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu primeiro inscrevi-me para a cozinha, queria experimentar cozinha.</li> <li>- Sim. [A sua formação é mesmo na área da lavandaria].</li> </ul>	2
	Trabalhar nas limpezas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se eu pudesse ficar aqui a trabalhar nas limpezas, eu acho que ficava.</li> <li>- Uma colega daqui disse que eu tinha muito jeito para limpeza.</li> </ul>	2
	Fazer passagens de modelos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde pequeninha que sempre sonhei em ser modelo.</li> <li>- Tive a experiência que eu queria ter.</li> <li>- Sim. Foi porque queria experimentar. Andava com esta ideia há já muito tempo já.</li> </ul>	3
	Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas tenho que começar a aprender, porque tenho que começar a aprender a cozinhar e isso tudo...</li> <li>- Não sei muito, muito, muito, prontos, mas já sei assim-assim. Aos poucos vou aprendendo.</li> <li>- E não é só limpar e isso. Aprende-se muita coisa. Com limpezas aprende-se muita coisa.</li> <li>- E como é um trabalho difícil, eu ainda gosto mais.</li> <li>- Há coisas que hoje... Que eu não sabia e que... cada vez mais vou</li> </ul>	5

		aprendendo.	
	Passa por retomar os estudos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tou arrependida de ter desistido muito cedo [da escola].</li> <li>- Talvez, se calhar, ir para a escola à noite.</li> <li>- Se calhar, nunca se sabe, posso-me inscrever, pelo menos para tirar até ao nono. Até, com o horário que eu tenho aqui, dá perfeitamente.</li> <li>- E prontos, eu já não tinha cabeça para a escola e tar ali é como já não estivesse, faltava às aulas... Mas hoje, sinto-me arrependida.</li> </ul>	4
Relações afectivas	Estendem-se à família, ao namorado e aos amigos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Até muito! [Dá-se muito bem com a sua mãe, não dá?].</li> <li>- Sim [Tem algum relacionamento afectivo com alguém, por exemplo, um namorado?].</li> <li>- Ter tenho, mas já não é aquilo... Bom, eu tenho amigos [Tem amigos com quem convive?].</li> <li>- Aqui e fora, mas só que amigos, amigos, amigos, vão ser sempre a minha família.</li> </ul>	4
	Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pa ocupar a cabeça, depois do curso, inscrever-me num ginásio ou numas aulas de dança para treinar qualquer coisa para distrair a cabeça, pa não estar sempre em casa, sempre...</li> <li>- Com amigos [de ao pé de mim, onde eles moram], às vezes eu passo um bocadinho ou assim. À noite, às vezes vou um bocado à rua, tou ao pé deles, mas nada assim de muito tempo.</li> <li>- Já não me dou, aquilo de dar, dar, dar, com pessoas lá do meu bairro. É mais: "Boa noite", "boa tarde", "bom dia".</li> <li>- Aqui, estamos sempre aí sentados, a conversar. Até brincamos às vezes, ouvimos música, às vezes ali. Temos muito convívio.</li> </ul>	4
A vida na instituição	Agrada-lhe embora tenha tido alguma resistência no início da sua frequência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro, porque o ambiente é muito bom.</li> <li>- Sinto-me bem e... Toda a gente tem problemas, né, eu não sou perfeita, eu tenho problemas... Mas acho que está tudo bem.</li> <li>- Eu contento-me com o pouco que tenho.</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu, ao principio, quando entrei aqui, só pensava em desistir, em sair daqui (...) e agora, quem não quer sair daqui sou eu!</li> <li>- Ontem, faz de conta que eu não queria ficar, hoje já digo que quero ficar... E quero ficar mesmo!</li> <li>- Foi o que me disseram na escola, quando tiraram-me da escola. Que era bom para mim, porque vou conhecer outras pessoas, vou aprender muita coisa.</li> <li>- Mas, ao mesmo tempo, não [me arrependi], porque vim para aqui e conheci pessoas novas.</li> <li>- E sinto-me bem e bem recebida!</li> <li>- Gosto de toda a gente que está aqui, elas respeitam-me, eu respeito a elas e tenho uma equipa boa.</li> <li>- Respeitam-se uns aos outros e, se eu precisar de ajuda ou assim, elas ajudam-me.</li> <li>- Nunca tive uma discussão com nenhum. Às vezes, antes, eu tinha, agora não.</li> <li>- Gosto muito das pessoas todas que estão aqui, não tenho razão de queixa de nenhuma.</li> <li>- O ambiente é óptimo.</li> </ul>	13
	<p>Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto mais de limpezas.</li> <li>- Sim, limpa-se e isso tudo, só que não troco as limpezas pela lavandaria.</li> <li>- Praticamente não gosto da lavandaria. Eu antes dizia que gostava e não sei quê...</li> <li>- E aqui [na lavandaria] é sempre, sempre de segunda a sexta, de segunda a sexta...</li> <li>- Só que para cozinha é muito, muito movimento. Muito stresse.</li> <li>- Àquela hora já tenho de estar a servir, se não for àquela já me estão a chamar, é muita stresse pá cabeça. (...) Ainda bem que não me chamaram.</li> </ul>	6

## Apêndice 9 – Análise à entrevista do sujeito B

**Tema:** Percepção de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento relativamente à sua inclusão.

### Análise à entrevista do sujeito B

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
A inclusão social.	Implica que todas as pessoas têm direitos iguais;	- Não é por ser de país africano, por exemplo, que não sou igual aos outros. - Não, não é verdade, é tudo igual. Todos nós devemos ter direitos iguais.	2
	Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade;	- Sim, sim, podem, claro	1
	É uma coisa boa.	- É uma coisa boa. - Considero, sim [Já me disse que considera a inclusão social uma coisa boa].	2
Atitudes percebidas sobre a inclusão.	De ajuda;	- Sim [Entre vocês, costumam ajudar-se nas tarefas?]. - Sim [E ajudam-se, entre vocês, é?]. - Sim, sim [E em relação aos formadores, estes também ajudam?].	3
	De exclusão;	- Uma pessoa branca pode dar opinião sobre tudo, por ser não-branca já não tem opinião para dar...	1
	De bom relacionamento com os colegas e formadores;	- Muito bem [E como é que se dá com os seus colegas?]. - Super bem [E a sua relação com os formadores, é boa?!]	2
	De amizade;	- A amizade .	1
	De respeito para com as pessoas com deficiência	- E respeito! Amizade e respeito para aquelas pessoas deficientes (...). Devem ter amizade e respeito.	1
	De relacionamento com os outros;	- Senti um bocado de dificuldade, sim. Nos primeiros dias. - A tudo! Em relação a tudo. - Nas pessoas, mesmo [Mas quando fala em tudo, é nas matérias que está a estudar ou está a falar nas pessoas...?]. - No primeiro dia não dava-me muito bem com... Com elas e assim... Não falava muito.	5

		- Mais tímida [Mas sentia-se mais tímida?].	
	Trabalhar na cantina;	- Fazer as cantinas.	1
	Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora;	- E empratar os meninos. - Ah, não sei... Eles são muitos! - Não. Antes não gostava [E não gosta de fazer isso?]. - Antes e agora. - É isso [Se calhar dá muito stresse...]!	5
	Em frequentar o curso de técnico de higiene e segurança no trabalho.	- Mas aquilo era muito difícil. Depois fui para a Santa... Santa Casa e disseram-me: “Ah, é melhor ir para a instituição X pois ela já está com vinte anos, é melhor para ela”... E eu vim para cá. - Não [Mas não foi ideia sua deixar o curso que estava a fazer, de técnica de higiene e segurança no trabalho...]....	2
Atividades preferidas ao nível do lazer.	Saltar à corda;	- Aaaaah... Saltar às cordas! - Brincadeira.	2
	Dançar;	- Dançar. - Aulas mesmo [E alguma vez teve aulas de dança (...)?]. - Oh, funaná, valsa... - Sim [Ah, danças genéricas.].	4
	Utilizar o computador;	- Computador; - Gosto! - No <i>facebook</i> sou capaz de lá estar todos os dias!	3
	Ouvir música;	- Ah, ouvir música!	1
	Passear;	- Passear! - Colombo, Dolce vita...	2
Atividades preferidas ao nível do trabalho	Trabalhar na cozinha.	- Gosto. - Sim [Mesmo?]. - Foi. E gosto mesmo [E foi escolhida por si?!] - É por muito gosto!	4
Experiência profissional no âmbito da formação:	Em cozinha.	- Cozinha [E em que área está?]. - Sim, temos prática de trabalho, na cozinha. - E nós fazemos almoços, mandamos pra lá, e eles vêm distribuir.	3
Outras experiências formativas:	Em curso profissional de Higiene e segurança no trabalho.	- Eu já tinha tirado o nono ano e estava noutro curso. - Sim, de técnica de higiene e segurança no trabalho.	1
Realização	Passa por trabalhar na	- Sim [Esta formação que está a	

profissional	área da formação e montar o próprio restaurante;	fazer é mesmo para trabalhar em cozinha...]. - Sim [É mesmo esta a sua ideia?]. - Até para fazer outras coisas e porque quero montar o meu restaurante! - É, se calhar [Montar um restaurante?]. - É! Muito [E é importante para si...?].	5
	Ser hospedeira da aviação	- Sim, aeromoça! - Ter que estar muito em pé [Isso é giro mas cansativo, não?].	2
	Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional;	- É importante esta formação para ganhar experiência...	1
Relações afectivas:	Estendem-se à família e ao namorado;	- Com os meus pais [Já me tinha dito que vive com os seus pais...]. - Sim [E com a sua irmã...]. - Tenho, mas não vivem cá [E tem contacto com mais família?]. - Tenho [Tem algum relacionamento afectivo, namorado...?]. - Gosto [E gosta dele, claro...]!	5
	Restringem-se àqueles com quem convive na instituição.	- Tenho [E tem amigos aqui, não é?]. - Mais ou menos [E fora daqui, no local onde vive?]. - Há algum tempo que não falamos e isso... - Não. Não [Então não convive muito com eles.]. - Não [Quando vai passear ao Colombo ou ao Dolce Vita, não costuma combinar com amigos?]. - Sim [E aqui, costumam ter actividades em conjunto?].	6
A vida na instituição:	Agrada-lhe	- Sinto-me bem! - Não, não [Não está arrependida de ter vindo para aqui...].	2

### Apêndice 10 – Análise à entrevista do sujeito C

**Tema:** Percepção de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental relativamente à sua inclusão.

#### Análise à entrevista do sujeito C

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
A inclusão social	Gera oportunidades de trabalho;	- Sim, é boa porque é dar a nós uma oportunidade, um trabalho, temporário ou não.	1
	Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade;	- Claro. Exactamente.	1
Atitudes percebidas sobre a inclusão	De entreajuda;	- Tudo normal, somos uma equipa. - Então, nós temos que trabalhar para o mesmo sítio, tá a ver? Nós não trabalhamos para cada um, temos de fazer as coisas em conjunto, porque senão, chega a hora do final do mês, e onde está o trabalho? Assim, trabalhamos todos em conjunto e no final do mês o trabalho está feito. - Aqui é assim. - Nós temos entreajuda.	4
	Às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído;	- Eu tenho vários amigos meus que... É assim: têm vários problemas, tá a ver? Alguns deles estavam em empresas, tá a ver, e não conseguiram lá ficar porque (...) portaram-se mal, só querem fazer o que querem, não é? - E então a empresa não tem capacidade para os manter. - Não se adaptaram porque eles estavam habituados a uma vida que só queria fazer aquilo que queriam. - Só estavam ali para receber o dinheiro do patrão. - Eles pensam assim mas, depois, chega uma altura em que o patrão... - Eles estavam habituados a uma forma de viver, uma forma que só querem que lhes façam... Querem tudo, mas sem trabalho, tá a ver? - Então o meu patrão disse: “Podem ir embora”. - Exactamente, eles é que não quiseram. Não corresponderam	8

		com o trabalho [E o patrão, tentou ajudá-los?].	
	De bom relacionamento com os colegas;	- É ótima [E a sua relação com os restantes colegas de trabalho, como é?]. - Eu acho é que, como há muitos jovens aqui na empresa, por exemplo, somos colegas e amigos.	2
	De amizade;	- Sim, claro [E a amizade, é importante para si?].	1
	De respeito;	- A melhor coisa, atitude, é o respeito. - Se nós não tivermos respeito uns pelos outros, então está o caldo entornado, e então é melhor excluir, ficar à parte, para não arranjar confusão. Deixa de ter ambiente. - Para mim, primeiro é o respeito. É como eu gosto, e eu também respeito.	3
	De apoio estrutural em espaços públicos.	- Hoje em dia acho que está melhor. Agora, há uns anos atrás, não. - Eu, de qualquer forma, não tenho problemas, mas as pessoas que são deficientes, hoje em dia sim. Têm rampas, apoios e isso tudo. Agora, há uns dez anos atrás, não. Não havia nada disso. - Melhoraram muito, sim [Então, hoje em dia as coisas estão melhores?].	3
Dificuldades	Trabalhos que exijam esforço físico em função da deficiência que tem;	- Como eu tenho uma dificuldade aqui no meu lado direito, não tenho força. - Como eu tenho uma deficiência é... Porque a minha perna direita e o meu braço não têm muita força, tá a ver? E então, os trabalhos que eu faço não são daqueles com muito esforço, tá a ver, muito exigentes, porque também não tenho a capacidade de agarrar, não é? - Faço todos os trabalhos, mas tudo o que tenha esforço, eu faço, mas não é aqueles esforços que os outros fazem, não é? - Até agora, só assim de esforços. Na mão direita não faço tudo, mas com menos esforço não tenho problema nenhum.	4

	Compreensão de algumas tarefas;	- Sim [às vezes tem dificuldades em compreender algo].	1
	São ultrapassadas em entreajuda com os colegas e com a Instituição	- Mas quando eu sei, eu explico. - Ajudamos entre colegas, quando um não sabe, eu sei e às vezes também não sei tudo, não é? - E quem sabe, explica-me. - Aqui a instituição às vezes organiza (...) um debate com todos os funcionários sobre... Como é que hei-de explicar... Sobre equipamentos... - Exactamente, é isso! Dá também formação [Coisas novas para aprender, será...?].	5
	Tirar a carta de condução.	- Eu já tentei tirar a carta. Tive lá, mas é assim: fui fazer o código... Fui ao código mas chumbei. - Não, não. Hoje em dia, olhe, estou arrependido!	2
Atividades preferidas ao nível do lazer	Jogar futebol	- Ah sim, uii [E então, nem jogar à bola nem nada?!] - Trabalhava de manhã e à noite ia para o jardim jogar à bola, à apanhada, e assim. - Sim, sim. Também [Mesmo cá em Lisboa?]. - Jogo futebol dos meus doze até agora, aos quarenta e três anos. - Quando estava no tal colégio X tinha lá uma equipa de futebol. - A sério, sim. Eu faço treino aos fins-de-semana [Então jogava futebol a sério!]. - Se eu não tiver desporto, actividade, eu tenho a tendência de cair. Então o desporto dá-me protecção na perna. É assim, eu tive parado dois, três, quatro meses e eu sentia isso. - Eu também tenho tendência para engordar, tá a ver, então é melhor estar a mexer. - Sim, sim, porque se eu estiver muito tempo parado o meu corpo retrai-se, porque é assim: eu tenho um problema de equilíbrio.	9
	Ir ao cinema e a espectáculos com amigos;	- Vou ao cinema, - Tenho um amigo meu que é deficiente, portanto anda de cadeira de rodas, então, como ele está em casa, tá a ver... Então eu, aos sábados e domingos, saio com ele.	2

		Vamos dar uma volta, vamos ao cinema, vamos a concertos, vamos a todo o lado.	
	Viajar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque nessa altura eu queria ir para a Suíça.</li> <li>- Tava com ideia de ir para a Suíça nas férias. Gosto de ir passear.</li> <li>- Às vezes vamos ao Algarve, ao Porto...</li> <li>- Eu apanho autocarro ou o comboio, fazemos a viagem na boa.</li> <li>- Eu gosto muito de viajar! Se eu tivesse mais dinheiro eu fartava-me de viajar!</li> </ul>	5
Experiência profissional	Na área da Jardinagem.	- Sim, na empresa Y, que está ligada à instituição	1
	Na área da Carpintaria;	- Depois trabalhei oito anos numa fábrica de madeiras.	1
	Na área da Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A minha infância foi a trabalhar. Eu trabalho desde os cinco, seis anos.</li> <li>- Eu sou do Norte, os meus pais são de lá, então nós, prontos, trabalhávamos na agricultura. Os meus pais tinham terrenos.</li> <li>- Eu andava a trabalhar todos os dias, depois ia à escola, não é?</li> </ul>	3
Experiência profissional no âmbito da formação	Carpintaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronto, para não estar assim sem fazer nada, ia para lá passar tempo. É onde tirei o curso de carpintaria.</li> <li>- Então eu decidi experimentar outros cursos.</li> </ul>	2
	Lavagem de automóveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois surgiu para ir tirar um curso de lavagem de automóveis, que não gostei, tive lá um mês e pouco.</li> <li>- Depois eu estive a tirar o curso de lavagem auto.</li> </ul>	2
	Jardinagem	- Vim para aqui a tirar o curso de jardinagem.	1
Projetos	Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição;	- Eu, aqui, na instituição, quando entrei para a empresa era para dois anos (...). Eu, por acaso, tive sorte, porque já estou cá há sete anos.	1
	Trabalhar na cozinha;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhe, eu gostava era de trabalhar em cozinha.</li> <li>- Sim, adorava!</li> <li>- Sim, o meu sonho é esse!</li> </ul>	3



Realização pessoal	Passa por concretizar os seus sonhos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ui! É assim: eu sou um sonhador, mas para concretizar...</li> <li>- Sonho muito!</li> <li>- Tenho muitos sonhos, ui. Sou mesmo um sonhador. Mas ir buscá-los... Ui.</li> <li>- É assim: eu tenho sonhos.</li> </ul>	4
	Poder continuar a ajudar economicamente a mãe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A minha mãe já tem oitenta e cinco anos, tá em casa e pronto, sou eu que pago tudo porque ela já é reformada e tem uma reforma pequena e pronto, o que tenho que fazer, faço.</li> </ul>	1
	Tentar obter a carta de condução.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não, não. Hoje em dia, olhe, estou arrependido! Mas, se calhar, ainda é um objectivo que eu tenho</li> </ul>	1
	Passa por ter uma namorada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não, não tenho nada ..</li> <li>- É, é sim. Porque eu gosto mesmo de dar carinho, e que também me dêem amor, tá a ver. Já tive, mas agora não</li> <li>- É preciso surgir a pessoa certa.</li> <li>- Eu gosto do que faço, só não tenho é uma coisa: é uma namorada, que eu não tenho.</li> </ul>	4
Relações afectivas	Estendem-se à mãe, irmãos e aos amigos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivo com a minha mãe.</li> <li>- Sim, sim (Disse-me que tem irmãos. Também tem contacto com eles?).</li> <li>- Amigos de infância, desde os meus doze anos, quando vim para Lisboa. É como se fôssemos uma família.</li> <li>- Tenho amigos aqui e onde eu vivo.</li> <li>- Damo-nos todos bem uns com os outros, jogamos à bola... Prontos, é aquele grupinho de sempre e, até hoje, estamos bem.</li> </ul>	5
A vida na instituição	Agrada-lhe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas, de resto, a minha vida está ótima! Não me queixo.</li> </ul>	1
	Preenche-lhe muito o dia-a-dia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Até porque até tenho o dia muito preenchido, não tenho muito tempo.</li> </ul>	1

## Apêndice 11 – Análise à entrevista do sujeito D

**Tema:** Percepção de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental relativamente à sua inclusão.

### Análise à entrevista do sujeito D

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
A inclusão social	Implica que todas as pessoas têm o direito de participar nas mesmas coisas;	- Sobre isso eu acho bem, seja a pessoa, como o senhor disse, seja a pessoa como for, da cor que for, velha, de onde, acho que toda a gente a gente tem o direito de participar nas mesmas coisas.	1
	É uma coisa boa	- Acho que é ótimo. - No meu ver acho que é ótimo.	2
	Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais.	- Toda a gente tem o direito e deveres iguais, com as mesmas responsabilidades. - Também com todos os direitos e não sei quê. - Eu acho que é assim, na minha maneira de ver. - Somos todos iguais. - Por isso, seja a cor, seja o que for, é tudo igual em todo o direito às mesmas coisas	5
Atitudes percebidas sobre a inclusão	De inclusão;	- Não vamos estar a excluir este porque é assim ou aquele porque é assado. - (...) Se estiver a falar com um colega e essa pessoa ao lado, senão for uma conversa particular, chamar a pessoa: “Anda para aqui conversar”, com ela junto de nós: “Escusas de tar aí sozinho, juntas a nós. - A gente vai ali e: “Olha, queres vir? Anda com a gente, vamos dar uma volta”. - Não deixar a pessoa de parte para a pessoa não sentir que está abandonada. Puxar a pessoa para vir com a gente.	4
	De aceitação da diferença;	- É o que eu digo, nem toda a gente pensa igual. Se toda a gente pensasse igual, também... Isso, se calhar, também não era bom. A gente pensa isso, mas também não sabe. Era fácil... Ou, se calhar, também não...	1
	De entreaajuda;	- Sempre houve trabalho em grupo,	

		<p>tudo ali impecável até agora.</p> <p>- Sim [Mas ajudam-se em situações em que alguém tem mais dificuldades...]</p> <p>- É assim, muitas coisas que ele não consegue fazer, tanto eu como os meus colegas, se tem que fazer, a gente ajuda.</p> <p>- Ele, como também tá cá há mais tempo, o que a gente não sabe, prontos, muitas coisas a gente pergunta-lhe, ele ajuda-nos como sabe.</p> <p>- A gente ajuda-se uns aos outros, como sabemos e como podemos.</p> <p>- Depois, com o tempo, ajudar a pessoa se precisar de alguma coisa (...).</p>	6
	De bom relacionamento com os colegas;	<p>- Sim, tudo. Tudo na casa [E em relação à sua relação com os seus colegas de trabalho? Dão-se bem?]....</p> <p>- Que quando eu entrei era o mais novo na casa. Havia muitos mais velhos do que eu. Eu então entrei mas a gente dava-se todos bem.</p> <p>- Eu até fiquei como delegado de turma, prontos, então...</p>	3
	De amizade;	<p>- Primeiro, receber a pessoa de uma forma simpática e agradável.</p> <p>- Sim, gostar da pessoa, motivar a pessoa.</p>	2
	De injustiça nas situações de trabalho;	<p>- Sim, nesse caso já me disseram. Nesse caso já tive, prontos, alguém que disse: “Ah, o patrão trata melhor este do que aquele”.</p> <p>- A mim, pelo que me disseram, foi porque o patrão gostava mais daquele do que de outros.</p> <p>- Isso era mais porque gostava mais daquele, ia mais, como as pessoas dizem, à bola com ele. É que, prontos, havia essa coisa, mas de resto...</p>	3
	De respeito;	<p>- Houve sempre um respeito enorme, tanto no curso como no trabalho que eu tava.</p> <p>- Sobre isso ainda não tive razão de queixa.</p> <p>- Um dia, a gente não sabe. Pois a gente pode apanhar sempre um colega que...</p> <p>- Também acho que sim, tem de haver sempre respeito acima de</p>	4

		tudo. Acima de tudo é o respeito, depois, como eu expliquei, chamar e motivar a pessoa.	
Dificuldades	Na atividade profissional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não vou dizer que não tenho algumas, porque nem tudo a gente sabe.</li> <li>- Às vezes, eu vou fazer um corte numa árvore, prontos, posso olhar e sentir dificuldade.</li> <li>- Sim, sim, sim, sim [E tem colegas que sentissem dificuldades e que já lhe tenham comentado isso?].</li> </ul>	3
	Utilizar os transportes públicos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, sim, sim... Alguns não sabem como funciona o metro, o autocarro pá li ou pá li.</li> <li>- Perguntam uns aos outros como é que é: “Olha, o metro vai para ali?”, “Qual é a linha?”, “E depois troca-se? Onde?”, por aí em diante.</li> </ul>	2
	Utilizar senhas nos serviços públicos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, sim. Já senti [E já senti algumas dificuldades?]....</li> <li>- Prontos, a senha que tirava... Às vezes, isso, baralho. As senhas, os números! Já tive que perguntar... Prontos, ao segurança, qual é que era a senha.</li> <li>- A gente depois olha para a máquina, aquilo só diz coisas estranhas. Então, já tive dificuldades sobre isso.</li> </ul>	3
	São ultrapassadas em entreaajuda com os colegas e do patrão;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Então, tenho de pedir ajuda a um colega meu ou ao meu patrão.</li> <li>- Quem tiver ali mais perto, peço ali uma ajuda: “Olhe isto assim: acha que eu podia fazer melhor”?</li> <li>- Um outro colega... De vez em quando há coisas que ele... Também não consegue e a gente ajuda-se. Assim, o que um não sabe, sabe o outro.</li> <li>- Então, a gente passa informação e vai-se ajudando assim.</li> </ul>	4
	Desenhar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho não, que eu lembro-me que não era o meu forte. No papel, não.</li> </ul>	1
Atividades preferidas	Jogar à bola;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogar à bola - Era mais brincadeira. Jogar à bola e bicicleta.</li> <li>- Jogar à bola, é assim: sou capaz, se calhar, se uns amigos meus me telefonarem no fim-de-semana, temos o jogo, sou capaz até de alinhar. “Vamos lá, então”.</li> </ul>	3
	Andar de bicicleta	e andar de bicicleta... Era o que eu	

		fazia mais.	
	Utilizar o computador em casa;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vou ao computador. É assim, também uso o computador para muitas coisas.</li> <li>- Agora, de resto, computador mesmo só o meu computador lá em casa. Se em casa precisar de ver alguma coisa sobre o trabalho ou jogo <i>playstation</i>, por exemplo.</li> </ul>	2
	Estar com os amigos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos ao centro comercial, marcamos um almoço aí num restaurante, temos um bocadinho na conversa, uma volta aqui, outra ali...</li> </ul>	1
	Estar com a filha;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Também não tenho muito tempo, com a minha filha agora. O meu tempo é mais com ela.</li> <li>- De resto, é passear com ela quando o tempo o permite. Quando não, estamos em casa com ela. Aproveitar os bons momentos!</li> <li>- São outras responsabilidades. É uma experiência única.</li> </ul>	3
Apetências	Cerâmica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tinha jeito para fazer aqueles bonecos de barro ou não sei quê, que a gente fazia. Aqueles para o dia do pai e não sei quê...</li> <li>- Para isso, sim, sempre me disseram que “tens jeito e imaginação”, não sei quê.</li> <li>- Se for feito à mão, como essas coisas de barro, se calhar, aí sim, ainda faço algumas coisas engraçadas.</li> </ul>	3
	Cortar relvas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortar relvas, tinha jeito.</li> </ul>	1
Experiência profissional no âmbito da formação	Jardinagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tive num curso, aqui mesmo, depois do curso estagiei na Junta, tive na Junta a fazer um estágio, depois o curso acabou... O estágio acabou, pronto.</li> <li>- É jardinagem [Qual era a área do curso?].</li> <li>- Desde Dezembro, fizeram-me uma proposta para vir para aqui, para a área.</li> <li>- De jardinagem. Eu agora estou cá, na empresa Y [Área de jardinagem...].</li> </ul>	4
Outras experiências profissionais	No minimercado, como repositor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não... Não consegui. Então, pronto, fui para... Para um minimercado [E não conseguiu</li> </ul>	

		<p>arranjar trabalho...].</p> <p>- Fui para repositor.</p> <p>- Não. Tive lá como repositor, mas agora... Há uns... Acabei em Dezembro [E está a trabalhar nessa área?]</p> <p>- É assim, eu não me recordo bem... Uns sete, oito meses [Esteve a trabalhar quanto tempo como repositor?]....</p> <p>- Sete, oito meses, mais coisa, menos coisa.</p>	5
Realização profissional	Trabalhar em jardinagem;	<p>- Sim gosto. Não estou a fazer só por fazer, é uma coisa que gosto.</p> <p>- Não, porque eu gosto mesmo do que faço. Por acaso, gosto do que faço. Também escolhi o curso por causa disso.</p> <p>- Eu tava como repositor mas depois ligaram a dizer que ia haver aqui uma entrevista. Já tinha feito o curso, depois ligaram-me a dizer: “Olha, vai haver inscrições, queres que mandamos o teu nome”? “Sim senhor, quero”.</p> <p>- Foi por minha escolha. Ninguém soube de nada.</p> <p>- Sim, sim, sim. Sim, é uma coisa que eu gosto. Estamos ao ar livre, tratar de plantas, é uma coisa gira.</p> <p>- Toda a gente gosta de passar por um jardim florido e bonito, o que é uma coisa que eu também gosto.</p> <p>- Gosto de ver as coisas bonitas. Então, por eu gostar de as ver, então também gosto de fazer para as pessoas que gostam de ver.</p>	7
	Ser jogador de futebol;	<p>- Eu gostava de ser era jogador!</p> <p>- Isso é que era, mas pronto, não tive hipótese...</p> <p>- Nunca experimentei ir mais longe, só jogar na rua com os meus colegas.</p> <p>- Uma pessoa pensava: “É pá, se fosse jogador, era bom! Gostava”.</p>	4
	Passava por ser bombeiro em criança;	<p>- Também, quando era criança, gostava de ser bombeiro. Também é uma coisa que eu adorava.</p> <p>- Eu admiro muito porque, é assim: não é qualquer pessoa que vai meter-se no meio do fogo para salvar uma criança! É preciso ter alma e coragem para se meter lá no meio do fogo. É uma coisa que eu</p>	5

		<p>admiro mas é uma coisa...</p> <p>- Depois, com o tempo, eu disse: "Se calhar não é bem o que eu quero".</p> <p>- Só que depois, com o crescer, é pá, passo mal, não é fácil!</p> <p>- Quando era criança, eu queria, mas agora, se calhar, já...</p>	
	Passa por não estar muito tempo sem fazer nada;	<p>- Eu tinha desistido da escola, só que também não queria estar sem fazer nada.</p> <p>- Pronto, veio de mim próprio, não queria estar parado.</p>	2
	Passa por retomar os estudos.	<p>- A escola já não... Já não tava... Assim: eu sentia que já não estava a dar para mim.</p> <p>- Já não me interessava, já estava mesmo desinteressado.</p> <p>- Arrependo-me um pouco.</p> <p>- Por muitas coisas. Se eu tivesse escolaridade tinha entrado na Junta, tinha ficado lá [E porquê?].</p> <p>- Eu, prontos, não havia vagas na altura, e também por causa da minha escolaridade, também me prendeu muito, não consegui entrar. Se não, tinha ficado.</p> <p>- Pois, a gente desiste assim, depois acontece essas coisas, né?</p> <p>- Sim, podia ter entrado na Junta se tivesse escolaridade... Mas não entrei. Não quer dizer que, agora, quando tiver mais tempo, não vá tirar à noite. Estou a pensar nisso.</p>	7
Relações afectivas	Estende-se à família	<p>- Tou junto.</p> <p>- Sim, sim, sim [Mas tem contacto com a sua família...].</p> <p>- Sim, com a minha namorada.</p> <p>- Não sou casado, estou só junto, em casa dos meus sogros.</p> <p>- Sim, sim. E com a minha filha</p> <p>- Sim, Faz hoje um mês [Tem uma filha??].</p> <p>- Tenho os amigos que tinha antigamente. Os meus amigos de escola e de infância. Mantenho-os todos.</p> <p>- Sim, sim, sim, claro. A gente até combinamos saídas para estarmos juntos.</p>	8
A vida na instituição	Agrada-lhe	<p>- Sinto-me optimamente.</p> <p>- Não, não. Gosto da vida que levo.</p>	2





## Apêndice 12 – Análise à entrevista do elemento da Direcção da instituição X

**Tema:** Percepção de pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental relativamente à sua inclusão.

### Análise da entrevista do elemento da Direcção

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Experiência profissional	Situa-se ao nível da gestão técnica de respostas sociais	- Tenho trinta e cinco anos de carreira, toda ela voltada para a gestão pedagógica ou gestão técnica de respostas sociais.	1
A Experiência profissional Na instituição	Compreende, como Directora Geral, toda a actividade da instituição	- Estou aqui há doze anos, como directora de Acção Social. No fundo, Directora Geral da instituição; - A instituição, o seu <i>core business</i> é social (...). Portanto, é acção social, o que significa que eu sou responsável por toda a actividade da instituição; - E pronto, é esse o papel e a função que desempenho há doze anos, praticamente.	3
A inclusão	É um assunto complexo.	- Realmente, esta questão de inclusão tem factores, tem contornos que são complexos.	1
	Como conceito, tem sofrido evolução no tempo.	- O conceito de inclusão, ao longo da história, tem havido evolução, alguma evolução.	1
	Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não é suficientemente bem acompanhada na prática.	- A legislação é, talvez, a melhor da Europa; - Em termos de legislação, nós temos a melhor legislação da Europa, a todos os níveis: ao nível do emprego, ao nível da formação, da educação/inclusão...; - Tenho é dúvidas se, na prática e no concreto, essa evolução foi tão real quanto aquela que às vezes se defende na legislação; - É, de facto, uma legislação muito avançada. E, se calhar, por isso é que, na prática, depois há muita dificuldade em acompanhar essa legislação; - Esta legislação obriga qualquer criança, seja ela quem for, seja qual for a sua cor, religião (...) à frequência do ensino;	5
	Levanta vários problemas	- Na prática, efectivamente, as	

	aos professores que se queixam da sua falta de preparação no âmbito da deficiência	escolas estão pouco preparadas para acompanhar a inclusão, a verdadeira inclusão das crianças com deficiência; - Agora, eu não sei se isso... Porque os professores queixam-se muito, não é? Os professores queixam-se imenso, imenso, imenso, de que não têm preparação, não têm conhecimento, que há falta de recursos;	2
	Levou à adopção de algumas estratégias para responder às exigências da legislação.	- Isto obrigou também as pessoas, as famílias, os profissionais, a readaptarem-se e a encontrarem resposta nas escolas para as crianças com... Com problemas; - E foram sendo criadas estratégias para corresponder a esta legislação, nomeadamente Unidades de Multideficiência, Unidades de Autismo, os CRIs (...); - Enfim, foram sendo criadas respostas para, no fundo, corresponder a este Decreto-Lei, que é o 3 de 2008.	3
	Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência	- As escolas têm feito um esforço de adaptação, para que os professores e todo o sistema escolar se adequem à inclusão das crianças com deficiência; - Portanto, há esse esforço, esse trabalho por parte do terreno; - Pronto, precisam de apoios especiais, precisam, mas se a escola for bem gerida... O Ministério dá recursos para que esse trabalho seja feito.	3
	Implica que todos tenham igualdade de oportunidades.	- Se eu tenho uma criança com sete anos, eu sei que ela tem que ir para a escola, e vai para a escola, ponto final! Mas se eu tenho uma criança com necessidades educativas especiais eu também tenho de pensar da mesma maneira. - Esta é a verdadeira inclusão, eu não tenho de colocar obstáculos nem que sentir obstáculos por eu ter uma criança diferente, não é? - E eu acho que é por aí. Aceitar, de facto, que as crianças com NEE têm igualdade de oportunidades, para estar ao lado das outras.	3
	Deve ser encarada com uma atitude natural.	- Eu acho que é esse passo, mais qualitativo que quantitativo, que nós	

		temos que dar! Aceitar a diferença, aceitar que a inclusão é uma coisa natural, normal. - Aquilo que eu acho é que a inclusão é vista como alguma coisa que tem de se fazer um esforço para... Não é encarada como algo natural;	2
	Nem sempre é bem aceite	- E eu acho que isto, verdadeiramente, o Ser humano e a nossa cultura ainda não aceita. Não aceita verdadeiramente a inclusão;	1
	Deveria encontrar na família a primeira célula social de aceitação	- Quando nós falamos de inclusão, de facto é um conceito muito sério e eu coloco muitas questões relativamente às famílias; - Será que uma família é, por excelência, uma célula integradora do seu filho, que é deficiente? É a primeira célula social que nós temos... E muitas vezes, o problema começa aqui; - Isto, sobre o ponto de vista pessoal do autoconceito, é de facto muito complicado! - Depois, temos algumas situações, poucas, de famílias que têm uma plena aceitação da deficiência; - Conseguem um patamar de aceitação muito bom, mas que, de certa maneira, quase que sublimam essa situação, de ter um filho deficiente, e querem superar isso; - Aqueles que não conseguem ter essa capacidade, fecham-se;	6
	É frequentemente obstaculizada pela representação que a família tem da deficiência	- Quando falamos nesta questão da inclusão social, temos que falar também da família, da representação que eles fazem de si próprios quando têm um filho deficiente. Da forma como o pai e a mãe colaboram e participam no desenvolvimento da criança. O que é que eles fazem para incluir. Ou não, fazem para excluir; - Nós temos poucos pais que têm essa capacidade de aceitação e de desafiar a diferença, desafiar o filho deficiente; - Isto dá resultados pois, quando nós investimos, o jovem está muito mais inserido do ponto de vista social; - O jovem tem o seu grupo de amigos, vai para o judo, vai para a natação na comunidade, vai para os	5

		<p>escuteiros, participa na comunidade, nas actividades que estão ao seu dispor. Não é segregado. Desta forma, passa a ser muito mais bem aceite pelos pares;</p> <p>- Temos aqui muitos jovens com dezoito anos ou mais que não têm amigos. Porquê? Se calhar os pais, ao longo da vida, não fizeram esse caminho, interactivo, social, comunitário. Não acreditaram que aquele jovem fosse capaz;</p>	
	É dificultada pela proteção exagerada que alguns pais dão aos filhos	- Os pais têm um medo terrível disto e então protegem, protegem, protegem. Fecham o filho e o resultado é mau, sob o ponto de vista da autonomia.	1
	É benéfica.	- Sim, da parte deles [Há notórios benefícios da parte desses jovens...];	1
A orientação vocacional e profissional	Passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição.	<p>- Todos eles, isso sim, passaram pela escola, fizeram o seu percurso escolar sem sucesso. Esta é a tónica de quase todos os jovens que vêm aqui parar à formação profissional;</p> <p>- Aos dezoito, quando terminam o percurso escolar (...), não têm sucesso sob o ponto de vista escolar, e então a escola encaminha-os para aqui, conversando com eles;</p> <p>- É a própria escola que pode fazer esse encaminhamento. Porque, normalmente, são os jovens que na escola estiveram acompanhados com o currículo alternativo;</p> <p>- O normal é estes jovens virem com currículos alternativos e, portanto, a escola tem esse compromisso de encaminhamento. Ou de, pelo menos, falar com a família, no sentido de fazer algum encaminhamento, porque eles não vão ser capazes de, sozinhos, encontrar o seu próprio projecto de vida;</p> <p>- Assim, a escola encaminha, ou então dá um leque de ofertas às famílias que nos vêm procurar.</p> <p>- Normalmente, são as escolas que dão estas informações e dicas em termos formativos;</p> <p>- Não, isso não. Aqui na instituição não [E o acesso à formação, está dependente do grau de escolaridade que eles têm?];</p>	7

	Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a Instituição para esse fim	- Ou eles próprios nos vêm procurar. Estes, que entrevistou, são muito autónomos, e eu creio que eles próprios devem ter vindo aqui procurar respostas;	1
	Só se realiza a partir dos dezoito anos de idade	- Nós não temos um limite máximo, apenas o limite mínimo de dezoito anos. Não podemos aceitar com menos de dezoito; - Em qualquer situação, porque até aos dezoito anos, eles têm de estar na escola. Têm de fazer o percurso escolar, que neste momento é até ao décimo segundo ano, e no décimo segundo ano têm dezassete ou dezoito anos; - Portanto, até aos dezoito, eles estão na escola. Às vezes, a não fazer nada. Às vezes, desintegrados. E, portanto, os professores têm que os lá ter porque a Lei diz que eles têm que lá estar; - E depois, quando chegam aos dezoito, dezanove anos, a escola encaminha-os para este tipo de respostas formativas; - Às vezes há vaga, outras vezes, não.	5
	Passa pela realização de estágios profissionais.	- O contacto com empregadores que nós temos é simplesmente para colocação em estágio, e isso sim, tem sempre boa aceitação; - O último ano de formação é sempre em estágio e tem muito boa aceitação; - Os nossos formandos têm sempre boa aceitação quando vão estagiar nas cozinhas, nos refeitórios, nas empresas de jardinagem.	3
O trabalho realizado na Instituição	Fomenta o comportamento adaptativo nos vários contextos de vida.	- O mundo não é só facilidade, o desenvolvimento não é só facilidades; - Nestas situações, os jovens apercebem-se sempre. E quando querem sair, nós contrariamos isso. Procuramos sempre contrariar esta... Esta vontade de sair. Porque pode ter uma contrariedade mas tem de fazer um esforço para ultrapassar essa contrariedade e manter-se lá; - É claro que, se alguém no ambiente de trabalho chama este jovem à atenção ou verbaliza uma contrariedade, ele pede logo para	

		<p>sair. É lógico. Percebe que está a ser chamado á atenção;</p> <p>- Eu não diria rejeitado, não quero utilizar esse termo. Não é rejeitado, porque quando as coisas não correm bem, se ele não está com um bom desempenho, uma boa postura, as coisas têm de ser sinalizadas para se adequar, para se ajustar;</p> <p>- Esse é o nosso trabalho. É fazer com que os jovens consigam ter um comportamento adaptativo bom no contexto em que estão inseridos, seja no trabalho, seja na empresa, seja em casa, seja na comunidade, seja onde for;</p> <p>- Esse é o nosso trabalho, o nosso desejo e a nossa missão. Se isso às vezes é difícil, pronto, tem altos e baixos, não é?</p> <p>- Agora, nós fazemos aqui na comunidade aquilo que as famílias deveriam fazer mas não fazem, que é: vamos ao cinema com eles, vamos ao teatro com eles, vamos almoçar fora com eles, vamos fazer compras com eles. Tentamos que eles estejam de forma muito adaptada a todos os contextos de vida;</p> <p>- E isto, as famílias muitas vezes não fazem, ou porque não têm possibilidades económicas ou porque não estão para aí viradas, ou porque sair com um deficiente é uma coisa que às vezes lhes custa, sobre o ponto de vista da auto-representação. Enquanto que para nós é mais fácil, para a família não é;</p> <p>- Pronto, esse é um trabalho que nós procuramos fazer.</p>	9
	<p>Ao nível da formação profissional procura que os jovens se incluam adequadamente quer no âmbito do estágio quer no profissional</p>	<p>- Sei que aqui há pouco tempo houve um que estava integrado no I., que iniciou a integração e não resultou. Ele não aguentou a pressão, e não aguentou o facto de ter ido para um meio que não lhe é familiar e que não é protegido (...). Ele aqui está protegido (...), conhece as caras todas e, apesar de parecer um jovem muito autónomo do ponto de vista social, as coisas não correram muito bem e foi sinalizado logo pelo encarregado de</p>	

		<p>lá (...). Agora está aqui, está mais protegido, está mais satisfeito, mas digamos que quando nós incluímos os jovens também é no sentido de que eles se ajustem a um mundo de exigência;</p> <p>- Quando as coisas não correm bem na empresa, esta também está muito atenta. A empresa delega nos seus encarregados o acompanhamento dos jovens e nós também, portanto a nossa instituição define uma pessoa que vai acompanhar aquela integração. Essa pessoa é responsável por aquela integração;</p> <p>- Durante os primeiros tempos há quase um contacto diário no sentido de saber se o jovem chegou bem, se está a cumprir o horários, se ele está bem, etc;</p>	3
	<p>Não tem o emprego como objectivo principal e sim o estágio não remunerado.</p>	<p>- Nós não temos muito feedback relativamente aos empregadores;</p> <p>- O nosso ónus de trabalho não está ao nível do emprego, ok?</p> <p>- Há, de facto, instituições que têm o emprego como objectivo. Nós não temos;</p> <p>- Para eu lhe estar a falar aqui como é que os empregadores reagem ou não, e de uma forma muito genérica, eu acho que não vale a pena;</p> <p>- Nós temos a estrutura de CAO e a formação. O emprego já é outro patamar que não está muito nos nossos objectivos;</p> <p>- O emprego que nós temos é a Y, e pronto;</p> <p>- Agora pergunta-me: eles aceitam-nos em estágio e no fim dão-lhes emprego? Não!</p> <p>- Mas o nosso compromisso é com os estágios e o que nós pedimos são estágios. Pronto!</p> <p>- Se chegarmos a uma empresa e dissermos que vamos pedir estágio com vista a emprego, o empregador diz-nos logo: xau, xau! Portanto, nós não corremos risco;</p> <p>- Quando vamos pedir, pomos logo as cartas na mesa: não temos expectativa de emprego. Não é isso que nós vamos pedir;</p> <p>- É um compromisso, só de parceria, com vista a estágio. Não tem</p>	12

		condições remuneratórias; - Como o emprego não é o grosso do nosso trabalho aqui, não me sinto tanto à vontade para lhe falar da inclusão ao nível do emprego;	
	Passa pelo acompanhamento dos jovens após o período de formação.	<p>- Na instituição temos uma coordenadora e ela acompanha o processo formativo todo dos jovens (...). Terminado o processo formativo, ela acompanha os jovens na pesquisa activa de emprego, que é a inscrição no centro de emprego da sua zona de residência;</p> <p>- Portanto, ela acompanha esse processo e a elaboração de um currículo, pois eles não sabem fazer um currículo;</p> <p>- Aprendem a fazer um currículo e aprendem a posicionar-se face a uma entrevista, quando são chamados;</p> <p>- Portanto, a coordenadora faz todo esse trabalho. E mantém-se em contacto, para receber <i>feedbacks</i> regulares relativamente à procura de emprego, se já estão ocupados ou não, se já conseguiram um trabalho ou não...</p> <p>- Mesmo após a formação, ela faz isso para ir tendo feedback dos jovens que saem da formação, e para perceber se, no fundo, aquele investimento que nós fizemos de dois anos e dois meses, obteve algum resultado em termos do mercado normal de trabalho;</p> <p>- O contrato de formação termina, e acabou. O nosso vínculo com aquele jovem termina ali;</p> <p>- O que fica é uma relação e um compromisso ético, no fundo, de o acompanhar durante aqueles seis meses, um ano pós formação e perceber se precisa de ajuda;</p> <p>- Muitas vezes ficamos com os contactos porque podemos nós próprios saber de alguma vaga nalgum sítio, e a coordenadora faz isso, porque às vezes chegam-nos ofertas de emprego. Ela faz imediatamente a ponte com os formandos;</p> <p>- E, portanto, isto é feito. Também, a nós, chega-nos mais informação do que a eles. Quando se está em casa,</p>	10



		<p>a pessoa está muito fechada. Muitas vezes as ofertas de emprego não chegam lá;</p> <p>- A coordenadora faz isso, de forma voluntária, sem isso fazer parte do nosso ónus de trabalho. É mais uma preocupação ética...</p>	
	É pautada pela preocupação em cumprir a legislação prevista.	<p>- Sei e reconheço que nós temos grandes preocupações com eles, nas condições de higiene e saúde no trabalho, fardamento... São obrigações nossas, com as quais temos grande preocupação. se eles valorizam isso ou não, não sei;</p> <p>- Nós cumprimos a legislação e temos isso como princípio, para que ninguém possa dizer que estamos a falhar.</p>	2
	Inclui o recrutamento de formandos para a empresa Y como primeira empregadora.	<p>- Como o conceito da nossa empresa é um conceito de inserção social, nós também nos regemos por uma legislação das empresas sociais. As empresas sociais fazem contractos de dois anos, ok?</p> <p>- As pessoas sabem que entram, estão dois anos, e ao fim de dois anos é suposto as pessoas saírem para irem para o mercado de trabalho;</p> <p>- No fundo, a empresa dá trabalho e as pessoas assumem durante dois anos um contracto de trabalho, mas sabem que ao final de dois anos as pessoas têm que ir procurar trabalho noutro sítio;</p> <p>- Tenho algumas excepções, como o caso de C, que já é efectivo, já está connosco há vários anos, porque é um trabalhador de excepção, ele trabalha muito bem apesar do problema que tem no braço. É dedicado, por isso está connosco há muitos anos;</p> <p>- Temos tido outros jovens que entram e ao fim de dois anos, saem, porque isto também carece de alguma avaliação. Como tudo, não é?</p>	5
	É feita, sempre que possível, em articulação com a família.	<p>- Nós temos uma metodologia própria relativamente às famílias, que é quando um jovem entra, a primeira entrevista, o primeiro diagnóstico, é sempre feito com a família. Sempre;</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando falamos ao nível da formação destes jovens, ao longo do seu percurso, a família vai-se afastando quando ele tem capacidade de autonomia para responder por ele próprio, que é aquilo que acontece normalmente na formação profissional;</li> <li>- Muitas vezes, por natureza, devido a problemas sociais, a família é muito ausente e não os apoia muito. Nem procura;</li> <li>- Muitas vezes, estes jovens estão sozinhos, têm que lutar sozinhos, e se não for aqui o nosso apoio, do ponto de vista familiar, eles não o têm.</li> </ul>	4
	Inclui ainda actividades socialmente úteis para a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao nível do nosso Centro Ocupacional as coisas são muito mais complexas. Aí, a inclusão passa por actividades sociais, actividades socialmente úteis;</li> <li>- Consideramos uma actividade socialmente útil quando o jovem se integra na comunidade e aí, o trabalho é muito acompanhado por nós. Aí, penso que temos algum sucesso nesse trabalho;</li> <li>- O que fazemos é a integração e inclusão de jovens do Centro Ocupacional em actividades socialmente úteis nas empresas, em cafés, restaurantes, cabeleireiros, pronto... Na comunidade que, de certo modo, tem uma relação connosco de parceria, não é? E, também, de vizinhança;</li> <li>- E acedem aos nossos pedidos, de incluírem jovens umas tardes por semana, ou duas manhãs por semana, ou todas as manhãs, ou todas as tardes, dependendo do nível e da capacidade que o próprio jovem apresenta;</li> <li>- E pronto, fazemos estes protocolos. Temos muitos, não é?</li> <li>- Temos muitos jovens que estão integrados socialmente, portanto estão incluídos na comunidade, nesta vertente das actividades socialmente úteis;</li> <li>- Eu acho que nós temos algum êxito nesta matéria porque... para já, há um trabalho da instituição junto de</li> </ul>	18

		<p>empresas (...). E depois não há propriamente uma relação contratual, ok?</p> <p>- Não existe uma relação contratual. Existe um protocolo de parceria, que é feito entre as duas entidades, e existe uma terceira entidade, que é o jovem, que aceita prestar actividades socialmente úteis, para não estar fechado na instituição;</p> <p>- Também é uma coisa que nós procuramos combater, que é que não esteja institucionalizado;</p> <p>- E portanto, o facto de poder ter três manhãs ou todas as manhãs numa empresa e depois ir à tarde para o Centro Ocupacional, é ótimo. É o programa ideal para eles e para nós também;</p> <p>- Aqui, digamos que é o nível de inclusão onde eu considero que temos mais êxito, vá lá;</p> <p>- Não há relação contratual. Há uma relação de parceria em que as empresas aceitam colaborar connosco e incluir os jovens em tarefas muito, muito, muito práticas e bem definidas;</p> <p>- Portanto, são tarefas que estão muito, muito bem definidas. E nisso eles são bons. Dão-lhes uma tarefa estudada e planeada e só fazem aquilo. Claro que não é com a rentabilidade de uma pessoa normal mas, também, nesta situação, as empresas não estão à espera disso;</p> <p>- E as coisas resultam a esse nível, sim. Ai, temos bastantes jovens integrados.</p> <p>- Neste momento, temos dois que estão integrados no projecto <i>Refood</i>;</p> <p>- E então, nós conseguimos incluir dois jovens neste projecto <i>Refood</i>!</p> <p>- No fundo, são actividades que nós consideramos como actividades com carácter operacional e eles estão a participar na comunidade;</p> <p>- Esta foi a última integração que nós fizemos. Mas decorreu, naturalmente, das nossas relações de parceria com o <i>Refood</i>.</p>	
Atitudes percebidas sobre a inclusão	De respeito e adequação de comportamentos dos jovens.	<p>- Isso claramente. As pessoas respeitam-nos muito;</p> <p>- Os jovens que entrevistou provêm</p>	

		<p>de bairros desfavorecidos e, portanto, temos bastantes de bairros problemáticos. Por si só, o jovem dentro do bairro tem comportamentos de risco. Aquilo que eu posso dizer é que, a partir do momento em que eles entram aqui, deixam de manifestar esses comportamentos. Comportamentos desafiantes, está a ver?</p> <p>- Tem sido uma tónica ao longo da formação e eu, às vezes, pergunto porquê? Por que razão não temos desses problemas comportamentais (...). Não temos problemas de falta de respeito;</p> <p>- Eu acho que estes jovens, quando vêm, mesmo sem regras, e são inseridos num meio em que as balizas são bem definidas, os papéis estão bem definidos, tal como as regras, e a pessoa incorpora valores como o respeito, há uma adaptação a este meio, que é um meio equilibrado, que é um meio de pessoas de bem e, portanto, deixamos de ter problemas de comportamento;</p> <p>- Os jovens aqui não têm problemas de comportamento!</p> <p>- Se forem para os bairros deles, andarão à bulha, a dizer asneiras...Aqui, garanto que não se ouve! Sempre com uma enorme educação;</p> <p>- Na medida em que eles se sentem respeitados, também sentem a obrigação de respeitar, provavelmente. A casa, as pessoas, quem aqui trabalha, mesmo os outros jovens;</p> <p>- Como não vêem maus comportamentos, não têm tendência para os repetir. São os comportamentos adaptativos que eles sentem e que têm de nivelar pelo respeito;</p> <p>- Há, de facto, essa noção e esse comportamento, o que é um comportamento automático e natural.</p>	9
	De aceitação pela comunidade de trabalho.	<p>- O mesmo se passa na comunidade, quando são inseridos nas empresas. Há uma muito boa aceitação;</p>	2

		- Sim, claro! Não há problemas [De parte a parte, claro].	
	De não discriminação ao nível contratual e salarial	<p>- Relativamente à nossa empresa as condições são diferentes, são relações contratuais, são relações de trabalho, e nós fazemos questão que assim seja, ou seja, o trabalhador A é igual ao trabalhador B e igual ao trabalhador C. Não há discriminação;</p> <p>- Da mesma maneira como eu pago o mesmo salário à pessoa com deficiência ou sem deficiência. Eles recebem salário igual, fazem os mesmos descontos;</p>	2
	De exigência em relação ao trabalho realizado	<p>- Portanto, o grau de exigência, aí, tem de ser igual! Porque eles entram com as mesmas condições;</p> <p>- Poderão às vezes pensar, ou eles acharem que, pela sua condição, vão ser tratados de forma diferente, mas não. Não.</p>	2
	De estranheza pela comunidade em geral perante a deficiência mais profunda.	<p>- Mas há uma parte que, claramente, é mais difícil, que é quando lidamos com a deficiência profunda;</p> <p>- Aí, claramente, se sente da parte das pessoas, da comunidade, um olhar estranho, não é?</p> <p>- As pessoas não reagem, as pessoas não falam, mas olham estranhamente. Porquê? Porque, quando nos deparamos com um deficiente profundo, é difícil de aceitar a deformidade, a malformação, alguns comportamentos aberrantes;</p> <p>- Por exemplo, uma jovem estar num restaurante e, de repente, começar a gritar de alegria... Quase ninguém entende isto;</p> <p>- Portanto, tudo o que sai da norma é estranho;</p> <p>- Por isso, eu costumo dizer e ensinar aqui aos nossos profissionais mais jovens que, quando nós queremos fazer um bom trabalho ao nível da inclusão, em primeiro lugar, nós temos que nos pôr no lugar dos outros, no lugar do cidadão comum;</p> <p>- E saber que, se eu vir um grupo de deficientes profundos, se isso é uma coisa agradável. E não é, choca qualquer pessoa!</p> <p>- Portanto, nós, se queremos fazer a</p>	10

		<p>inclusão, devemos incluir da melhor forma possível. Então não devemos sair em grupo, para tentar não chocar as pessoas. Isso é mau, é uma má representação que estamos a fazer da deficiência;</p> <p>- E portanto, ao sair, devemos sair com um ou dois de cada vez, estar sempre muito bem acompanhado para que os comportamentos sejam ajustados, para que haja uma boa aceitação, senão, em vez de estarmos a contribuir para uma boa inclusão, estamos a contribuir para que haja, de facto, uma atitude muito mais demarcada por parte das pessoas, não é? E é aquilo que nós não queremos, isto do ponto de vista do conceito;</p> <p>- A deficiência profunda é difícil e eu compreendo que as famílias têm problemas em sair com eles. E não saem. Isto é o que nós temos;</p>	
	De não identificação por parte dos formandos com os restantes colegas de instituição.	<p>- Estes que entrevistou (...)... eles vêm-se a fazer uma formação, mas que não tem nada a ver com o resto. O “resto” significa todos os jovens que atendemos e que têm deficiência moderada;</p> <p>- Eles, como têm um défice ligeiro e estão na formação, eles próprios dizem: “Nós não temos nada a ver com o resto da instituição”;</p> <p>- Eles próprios funcionam, de facto, de uma forma discriminatória;</p> <p>- Não interagem muito e estão à parte;</p> <p>- E os da empresa Y também;</p> <p>- Esta é a forma como eles se vêm. É claro que nós também não forçamos, porque... Não tem interesse;</p> <p>- O que é normal, nestes jovens da formação, com défice ligeiro, é eles terem a possibilidade de ter o seu grupo de amigos lá fora;</p> <p>- São autónomos, vão sozinhos, tomam as suas decisões. É por isso que eles não se identificam muito com o restante, que é o grosso da instituição;</p>	8
Pressupostos da orientação vocacional	Fazer a identificação inicial das expectativas dos jovens	- Relativamente aos jovens, há um despiste, mas, fundamentalmente, há um levantamento das expectativas e	

implementados pela Instituição		<p>isso, no nosso entender, é das coisas mais importantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós conseguimos gerir as expectativas e levá-los a bom porto;</li> <li>- Mas, o fundamental, são as expectativas que eles têm, porque quando eles vêm, já dizem aquilo para que querem vir;</li> <li>- Normalmente já vêm com uma ideia;</li> </ul>	4
	Ajustar as expectativas ao percurso formativo sempre que possível	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependendo dos sonhos de cada um, nós assim ajustamos o percurso formativo;</li> <li>- Naturalmente, às vezes não sabem verbalizar muito bem as coisas, mas perguntando o que desejam fazer em termos de emprego, por norma já têm uma ideia;</li> </ul>	2
	Adequar a formação ao perfil do formando	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamental é o levantamento das expectativas e a adequação do perfil;</li> </ul>	1
	Proporcionar ao formando Experiência em diversas áreas de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Além dos testes que a psicóloga faz, nós temos um momento que é eles passarem cá um dia ou dois, nas várias áreas de que eles dizem gostar;</li> <li>- Depois aferimos se eles estiverem bem ou se não estiveram, se se adequaram ou não;</li> <li>- E aquilo é tudo muito acompanhado, para se tomar a melhor decisão relativamente ao curso;</li> <li>- Isto faz-se em todos os cursos;</li> </ul>	4
	Realizar a monitorização durante o percurso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos cursos, os primeiros três meses são muito acompanhados pela psicóloga e pela coordenadora da formação;</li> <li>- Se, de alguma forma eles não se ajustarem, paramos, reunimos com o formando, com os pais, e vamos aferir;</li> <li>- Devo dizer que não me recorde de alguma situação em que isso tenha acontecido. Não é muito comum.</li> </ul>	3
Dificuldades percebidas	Inserir os jovens no mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao nível do emprego, tanto pior;</li> <li>- Quando passamos para o nível do emprego, portanto ao nível da empregabilidade das pessoas com deficiência, o quadro é mau;</li> <li>- É mau porque é muito difícil empregar uma pessoa com deficiência;</li> <li>- Apoios, são muito poucos, ou seja,</li> </ul>	

		<p>apoio à contratação de pessoas com deficiência.</p> <p>- Efectivamente, criámos a empresa de inserção... Sentimos essa necessidade porque os jovens saídos da nossa formação muitas vezes não tinham emprego. Assim, ao criarmos a Y, foi um bocadinho para... Para fechar o ciclo.</p> <p>- Mas não é fácil. Não é nada fácil, em termos de inclusão. E estamos a falar de jovens com deficiência mental ligeira, ligeiríssima, ok? Como aqueles que entrevistou aqui.</p> <p>- Quando nós descemos no patamar e nos níveis de deficiência, por exemplo ao nível da deficiência moderada, as coisas complicam-se muito mais, não é?</p> <p>- Mas, de facto, o emprego na deficiência intelectual é o mais difícil.</p> <p>- Se, por exemplo for deficiência motora, eventualmente tem mais probabilidades de empregabilidade, especialmente se for deficiência parcial;</p> <p>- Várias associações trabalham no âmbito da empregabilidade, nestes casos de deficiência. Por isso, existem bastantes dados sobre isso. Ao nível da deficiência intelectual ou cognitiva, existe muito pouca informação e creio que serão dados mais complicados;</p> <p>- Na realidade, na deficiência intelectual, o grau de empregabilidade é mínimo, mínimo!</p>	11
	Conseguir que as empresas respeitem as cotas estabelecidas por lei	<p>- E as portas não se abrem... As portas não se abrem, embora muitas vezes se diz que o Estado deve respeitar quotas (penso que estão quotas definidas ao nível do Estado);</p> <p>- O que eu sei é que temos alguns dos nossos jardineiros, jovens que acabam a formação, candidatam-se e... Enfim, é muito difícil entrarem em seja onde for. É muito difícil;</p> <p>- Agora, no mercado lá fora, claro que é muito difícil!</p>	3
	Ultrapassar situações de precariedade de trabalho	<p>- Arranjam ocupações, mas não são trabalhos;</p> <p>- Muitos deles não são remunerados, que eles aceitam às vezes para não</p>	



		<p>estarem parados, mas não são situações contratuais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas vezes as empresas chamam-nos para fazerem dois ou três meses de trabalho... Nem sequer fazem contractos e pagam em dinheiro;</li> <li>- Portanto, não há ali vínculo, é como se não existissem. E é esta a situação regular, normal;</li> </ul>	4
	Cumprir o nível de exigência pretendida pelas entidades patronais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoje em dia, o grau de exigência ao nível empresarial é muito forte;</li> <li>- Nós temos uma empresa, que é a Y (...). E sabemos o quanto nos é exigido por parte dos nossos clientes;</li> <li>- Nós temos uma carteira de clientes a que temos de corresponder no ponto de vista do trabalho, no ponto de vista da execução e do desenvolvimento daquilo que temos contratualizado. Portanto, não podemos falhar, ok?</li> </ul>	3
	Obrigam a um esforço acrescido e à selecção dos melhores formandos para a empresa de inserção Y.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginemos, se eu tenho na minha empresa pessoas que não rendem o suficiente (...) eu estou a partir para um projecto de emprego em défice relativamente às outras empresas. Os clientes estão-se nas tintas, certo? Querem é o resultado final assegurado! Assim, o nosso esforço tem de ser maior.</li> <li>- E pronto, temos sempre que corresponder àquilo que o cliente quer, mas o nosso esforço tem de ser maior.</li> <li>- Claro que nós seleccionamos os melhores, não tenho dúvida nenhuma. É natural, não é?</li> <li>- Todos nós queremos os melhores para as nossas empresas e, portanto, também seleccionamos os formandos que melhor desempenho tiveram durante a formação, melhor perfil e adequação no trabalho, relativamente ao cumprimento de horários, ao rigor, tudo isso.</li> <li>- E, portanto, seleccionamos para a nossa empresa de inserção.</li> </ul>	5
Percepção da realização profissional dos jovens	Parece, no geral, ser muito satisfatória.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se se sentem realizados? Eles não são muito explícitos nem muito expressivos nessa matéria, não é? De facto, não tenho muito essa percepção, se eles se sentem</li> </ul>	

		<p>completamente realizados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A verdade é que, quando nós os convidamos para integrarem a empresa, há uma enorme satisfação da parte deles. Ok? Isso é claro;</li> <li>- Há uma enorme satisfação, eles correspondem, por aí fora. Depois, é natural que, com o tempo, haja um decréscimo de ânimo. Também acontece connosco, enquanto trabalhadores, seja por questões salariais, seja por horários de trabalho...</li> </ul>	3
	Passa por retomar os estudos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penso que sim, que ficam com essa noção [Achei curioso quase todos os entrevistados terem referido que, mais tarde, se arrependeram de ter deixado a escola];</li> <li>- Houve um tempo em que nós fazíamos uma parceria com uma escola aqui na zona, mais próxima;</li> <li>- Desenvolvemos, durante dois anos, um curso de primeiro ciclo, que lhes possibilitava fazerem um exame, uma certificação de quarta classe, pelo menos. Estavam aqui um ano inteiro com uma professora que era destacada para aqui e que os ajudava a consolidar os ensinamentos escolares;</li> <li>- De facto, eles aderiram muito a essa ideia;</li> <li>- Não continuou porque o Ministério da Educação não destacou mais professores. Pois, é sempre assim...;</li> <li>- Eles querem voltar à escola porque percebem que lhes faz falta, não é? Ler, escrever, a matemática, são coisas essenciais para a vida;</li> </ul>	6
Percepção da realização pessoal dos jovens	Passa por terem as expectativas das pessoas normais: casar, ter filhos e trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As expectativas deles são casar, terem filhos, terem um trabalho, não é?</li> <li>- E Portanto, gerir todas estas expectativas é complicado, particularmente ao nível da deficiência moderada ou profunda;</li> <li>- Têm os sonhos e as representações de uma pessoa normal;</li> <li>- Mas são as expectativas deles...</li> </ul>	4
	Nem sempre é fácil gerir as expectativas em função das dificuldades que alguns têm	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitos jovens que estão no CAO, e que a gente sabe que não vão conseguir nunca a capacidade de autonomia para se gerirem a si próprios, conseguem ter este tipo de</li> </ul>	

		<p>expectativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim, o D., que arranhou uma namorada e vive com ela. Já teve uma criança;</li> <li>- Este jovem ainda é o mais equilibrado deles todos. E mesmo assim, vivem com os pais dela. São os pais que balizam ali a vida deles e claro, dão um apoio enorme. E agora tem uma criança, com dezanove anos... Aos dezanove, quando temos tanto para viver!</li> </ul>	3
	É baseada num questionário anual de satisfação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom, nós fazemos anualmente questionários de satisfação de cada uma das valências que nós temos e posso dizer que o nível da formação é aquele que se apresenta sempre mais satisfatório;</li> <li>- Isto, em termos dos formandos, tem um conjunto de itens que são avaliados e que nós tratamos depois estatisticamente;</li> </ul>	2
	É limitada por não haver uma ferramenta que permita fazer uma avaliação global da qualidade de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação à vida deles, em termos globais, não temos essa percepção. Também não temos forma de avaliar isso;</li> <li>- Isso implicava uma avaliação, por exemplo, da sua qualidade de vida, da forma como eles avaliam a sua qualidade de vida e, neste momento, não estamos a fazer isso;</li> <li>- Está nos nossos horizontes fazer um estudo, uma avaliação da qualidade de vida, que é a auto percepção da sua própria vida. Aí, já não seremos nós que avaliamos e sim eles próprios que tem que se avaliar, mas é muito difícil ter uma ferramenta para esse efeito. Temos que trabalhar sobre uma ferramenta que esteja ajustada;</li> <li>- Eu sei que o Schallock (...) tem um referencial de qualidade de vida, mas não se ajusta muito a esta população... E há outros referenciais, mas para esta população, com deficiência intelectual, é muito difícil;</li> <li>- É muito difícil nós apurarmos a sua qualidade de vida, a forma como eles a percebem;</li> </ul>	5
Proposta de investigação	Fazer um estudo sobre a percepção de pessoas com DID sobre a sua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas era um estudo giro! Uma coisa interessante para se fazer. Lanço o repto a alguém da</li> </ul>	

	qualidade de vida	<p>faculdade...É que nós temos outro ónus, outras preocupações que não a investigação.</p> <p>- Olhe que uma ferramenta destas seria muito interessante, até porque na deficiência intelectual moderada, nunca são eles a avaliarem-se e sim os pais. E a representação das famílias e dos pais é claramente diferente das deles, não é?</p> <p>- Temos aí utentes que estão super felizes, super bem, e que se pudessem falar ou pudessem comunicar o que pensavam, com certeza que dariam uma cotação de Excelente à sua qualidade de vida. Na sua condição, para eles, melhor é difícil. Contudo, os pais, se estiverem a fazer a avaliação, se calhar esta vem cá para baixo!</p> <p>- Portanto, as percepções que uns e outros têm, são claramente diferentes. Tem a ver com as diferentes expectativas. Por isso, a avaliação da qualidade de vida é um estudo importante.</p>	4
--	-------------------	--	---

### **Apêndice 13 – Síntese da entrevista ao sujeito A**

#### **Síntese da entrevista ao sujeito A**

##### **A inclusão social:**

- implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade;
- Contribui para a melhoria de certos comportamentos.
- É uma coisa boa.

##### **Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- de injustiça nas situações de trabalho;
- De entreatuda;
- De bom relacionamento com os colegas que estão na instituição;
- De respeito;
- De exclusão;
- De amizade com os colegas.

##### **Dificuldades:**

- utilizar os transportes públicos;
- Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe.
- Limpar a piscina;
- Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria;
- Fazer vincos nas calças;

##### **Atividades preferidas ao nível do trabalho:**

- fazer limpezas;
- Ser modelo;
- Passar a ferro;

##### **Atividades preferidas ao nível do lazer:**

- Dançar;
- Ouvir música;
- Praticar desporto.

##### **Experiência profissional no âmbito da formação:**

- na lavandaria.

##### **Outras experiências profissionais:**

- O trabalho nas limpezas.

**Realização profissional:**

- aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional;
- Passa por retomar os estudos;
- Fazer passagens de modelos;
- Implica passar por várias áreas de formação;
- Trabalhar nas limpezas.

**Relações afectivas:**

- estendem-se à família, ao namorado e aos amigos;
- Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição.

**A vida na instituição:**

- Agrada-lhe, embora tenha tido alguma resistência no início da sua frequência;
- Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão.

## **Apêndice 14 – Síntese da entrevista ao sujeito B**

### **Síntese da entrevista ao sujeito B**

#### **A inclusão social:**

- implica que todas as pessoas têm direitos iguais;
- É uma coisa boa;
- Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade.

#### **Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- de ajuda;
- De bom relacionamento com os colegas e formadores;
- De exclusão;
- De amizade;
- De respeito para com as pessoas com deficiência.

#### **Dificuldades:**

- de relacionamento com os outros;
- Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora;
- Em frequentar o curso de técnico de Higiene e Segurança no Trabalho.
- Trabalhar na cantina.

#### **Atividades preferidas ao nível do lazer:**

- dançar;
- Utilizar o computador;
- Saltar à corda;
- Passear;
- Ouvir música.

#### **Atividades preferidas ao nível do trabalho:**

- trabalhar na cozinha;

#### **Experiência profissional no âmbito da formação:**

- em cozinha.

#### **Outras experiências formativas:**

- em curso profissional de Higiene e Segurança no Trabalho.

#### **Realização profissional:**

- passa por trabalhar na área da formação e montar o próprio restaurante;

- Ser hospedeira da aviação;
- Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional.

**Relações afectivas:**

- restringem-se àqueles com quem convive na instituição.
- Estende-se à família e ao namorado;

**A vida na instituição:**

- agrada-lhe;



## **Apêndice 15 – Síntese da entrevista ao sujeito C**

### **Síntese da entrevista ao sujeito C**

#### **A inclusão social:**

- gera oportunidades de trabalho;
- Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade.

#### **Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído;
- De ajuda;
- De respeito;
- De apoio estrutural em espaços públicos.
- De bom relacionamento com os colegas;
- De amizade.

#### **Dificuldades:**

- são ultrapassadas em ajuda com os colegas e com a instituição.
- Trabalhos que exijam esforço físico em função da deficiência que tem;
- Tirar a carta de condução.
- Compreensão de algumas tarefas;

#### **Atividades preferidas ao nível do lazer:**

- jogar futebol;
- Viajar;
- Ir ao cinema e a espectáculos com amigos;

#### **Experiência profissional:**

- na área da agricultura;
- Na área da jardinagem;
- Na área da Carpintaria.

#### **Experiência profissional no âmbito da formação:**

- carpintaria;
- Lavagem de automóveis;
- Jardinagem.

#### **Projetos:**

- trabalhar na cozinha;

- Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição.

**Realização pessoal:**

- passa por concretizar os seus sonhos;
- Passa por ter uma namorada;
- Poder continuar a ajudar economicamente a mãe;
- Tentar obter a carta de condução.

**Relações afectivas:**

- estendem-se à mãe, irmãos e aos amigos;

**A vida na instituição:**

- agrada-lhe;
- Preenche-lhe muito o dia-a-dia.

## **Apêndice 16 – Síntese da entrevista ao sujeito D**

### **Síntese da entrevista ao sujeito D**

#### **A inclusão social:**

- acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais;
- É uma coisa boa;
- Implica que todas as pessoas têm o direito de participar nas mesmas coisas.

#### **Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- de ajuda;
- De inclusão;
- De respeito;
- De bom relacionamento com os colegas;
- De justiça nas situações de trabalho;
- De amizade;
- De aceitação da diferença.

#### **Dificuldades:**

- são ultrapassadas em ajuda com os colegas e com o patrão;
- Na atividade profissional;
- Utilizar senhas nos serviços públicos;
- Utilizar os transportes públicos;
- Desenhar.

#### **Atividades preferidas:**

- estar com a filha;
- Jogar à bola;
- Utilizar o computador em casa;
- Andar de bicicleta;
- Estar com os amigos.

#### **Apetências:**

- cerâmica;
- Cortar relvas.

#### **Experiência profissional no âmbito da formação:**

- em jardinagem.

**Outras experiências profissionais:**

- no minimercado, como repositor.

**Realização profissional:**

- trabalhar em jardinagem;
- Passa por retomar os estudos;
- Passava por ser bombeiro em criança;
- Ser jogador de futebol;
- Passa por não estar muito tempo sem fazer nada;

**Relações afectivas:**

- estendem-se à família;

**A vida na instituição:**

- agrada-lhe;

## Apêndice 17 – Síntese global das entrevistas aos jovens com DID

### Síntese global das entrevistas aos jovens com DID

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequências</b>
A inclusão social	Acarreta direitos, deveres e responsabilidades iguais.	8
	É uma coisa boa.	5
	Implica que todas as pessoas têm o direito de participar na sociedade.	3
	Contribui para a melhoria de certos comportamentos.	3
	Implica que as pessoas com deficiência possam contribuir para a sociedade.	2
	Gera oportunidades de trabalho.	1
Atitudes percepcionadas sobre a inclusão	De entreajuda.	17
	De respeito.	12
	Às vezes são de exclusão, por não cumprimento do trabalho atribuído.	8
	De injustiça nas situações de trabalho.	8
	De amizade.	6
	De bom relacionamento com os colegas de trabalho.	5
	De bom relacionamento com os colegas que estão na instituição.	4
	De inclusão.	4
	De exclusão.	3
	De apoio estrutural em espaços públicos.	3
	De bom relacionamento com os formadores.	2
	De aceitação da diferença.	1
Dificuldades	São ultrapassadas em entreajuda com os colegas, com a instituição e com o patrão.	9
	Utilizar os transportes públicos.	8

	Na actividade profissional, em função da deficiência que tem.	7
	De relacionamento.	5
	Preparar os pratos com a comida e as refeições que servem para fora.	5
	Foram ultrapassadas com a ajuda da mãe.	4
	Utilizar senhas nos serviços públicos.	3
	Limpar a piscina.	2
	Mexer nas máquinas de lavar roupa da lavandaria.	2
	Fazer vincos nas calças.	2
	Frequentar o curso técnico de Higiene e Segurança no Trabalho.	2
	Tirar a carta de condução.	2
	Trabalhar na cantina.	1
	Compreender algumas tarefas.	1
	Desenhar.	1
Atividades preferidas ao nível do trabalho	Fazer limpezas.	13
	Trabalhar na cozinha.	4
	Ser modelo.	3
	Passar a ferro.	2
Atividades preferidas ao nível do lazer	Dançar.	13
	Jogar futebol.	11
	Utilizar o computador.	5
	Viajar.	5
	Ouvir música.	4
	Estar com a filha.	3
	Saltar à corda.	2
	Passear.	2
	Ir ao cinema e a espectáculos com amigos.	2
	Praticar desporto.	1

	Andar de bicicleta.	1
	Estar com os amigos.	1
Apetências	Cerâmica.	3
	Cortar relvas.	1
Experiência profissional no âmbito da formação	Jardinagem.	6
	Cozinha.	3
	Carpintaria.	3
	Lavandaria.	2
	Lavagem de automóveis.	2
Outras experiências formativas	Curso profissional de Higiene e Segurança no Trabalho.	1
Outras experiências profissionais	O trabalho nas limpezas.	5
	No minimercado, como repositor.	5
	Na área da agricultura.	3
Realização profissional	Passa por retomar os estudos.	11
	Trabalhar em jardinagem.	7
	Aprender o mais possível para ter um bom desempenho profissional.	6
	Passa por trabalhar na área da formação e montar o próprio restaurante.	5
	Passava por ser bombeiro em criança.	5
	Ser jogador de futebol.	4
	Fazer passagem de modelos.	3
	Trabalhar em cozinha.	3
	Passa por não estar muito tempo sem fazer nada.	2
	Implica passar por várias áreas de formação.	2
	Trabalhar nas limpezas.	2
	Ser hospedeira da aviação.	2
Projetos	Permanecer na empresa Y de jardinagem da instituição.	1

Realização pessoal	Passa por concretizar os seus sonhos.	4
	Passa por ter uma namorada.	4
	Poder continuar a ajudar economicamente a mãe.	1
	Tentar obter a carta de condução.	1
Relações afectivas	Estendem-se à família e irmãos, aos amigos e ao namorado.	22
	Restringem-se principalmente àqueles com quem convive na instituição.	10
A vida na instituição	Agrada-lhe.	14
	Permite-lhe distinguir actividades de que gosta e de que não gosta, o que ajuda à escolha de uma profissão.	6
	Teve alguma resistência no início da sua frequência.	3
	Preenche-lhe muito o dia-a-dia.	1



## **Apêndice 18 – Síntese da entrevista ao elemento da Direção da instituição X**

### **Síntese da entrevista ao elemento da Direção**

#### **Experiência profissional:**

- situa-se ao nível da gestão técnica de respostas sociais;

#### **A experiência profissional na instituição:**

- compreende, como Diretora Geral, toda a actividade da instituição;

#### **A inclusão:**

- deveria encontrar na família a primeira célula social de aceitação;
- Encontra em Portugal uma boa legislação de base, mas que não é suficientemente bem acompanhada na prática;
- É frequentemente obstaculizada pela representação que a família tem da deficiência;
- Levou à adoção de algumas estratégias para responder às exigências da legislação, como a criação de CRL, de Unidades de Multideficiência e de Autismo;
- Tem implicado um esforço por parte das escolas para se adequarem aos alunos com deficiência;
- Implica que todos tenham igualdade de oportunidades;
- Levanta vários problemas aos professores, que se queixam da sua falta de preparação no âmbito da deficiência;
- Deve ser encarada com uma atitude natural;
- É um assunto complexo;
- Como conceito, tem sofrido evolução no tempo;
- Nem sempre é bem aceite;
- É dificultada pela protecção exagerada que alguns pais dão aos seus filhos;
- É benéfica.

#### **A orientação vocacional e profissional:**

- passa pela colaboração com as escolas na facilitação do acesso dos jovens à instituição;
- Só se realiza a partir dos dezoito anos de idade;
- Passa pela realização de estágios profissionais;
- Às vezes são as próprias pessoas com deficiência que procuram a instituição para esse fim.

**O trabalho realizado na instituição:**

- inclui actividades socialmente úteis para a comunidade;
- Não tem o emprego como objectivo principal e sim o estágio não remunerado;
- Passa pelo acompanhamento dos jovens após o período de formação;
- Fomenta o comportamento adaptativo nos vários contextos de vida;
- Inclui o recrutamento de formandos para a empresa Y como primeira recrutadora;
- É feito, sempre que possível, em articulação com a família;
- Ao nível da formação profissional procura que os jovens se incluam adequadamente, quer no âmbito do estágio, quer no profissional;
- É pautado pela preocupação em cumprir a legislação prevista;

**Atitudes percebidas sobre a inclusão:**

- de estranheza pela comunidade em geral perante a deficiência mais profunda;
- De respeito e adequação de comportamento dos jovens;
- De não identificação, por parte dos formandos, com os restantes colegas de instituição;
- De aceitação pela comunidade de trabalho;
- De não discriminação ao nível contratual e salarial;
- De exigência em relação ao trabalho realizado.

**Pressupostos da orientação vocacional implementados pela instituição:**

- identificação inicial das expectativas dos jovens;
- Proporcionar ao formando experiência em diversas áreas de formação;
- Monitorização durante o percurso formativo;
- Ajustamento das expectativas ao percurso formativo sempre que possível;
- Adequação da formação ao perfil do formando.

**Dificuldades percebidas:**

- inserir os jovens no mercado de trabalho;
- Obrigam a um esforço acrescido e à selecção dos melhores formandos para a empresa de inserção Y;
- Ultrapassar situações de precariedade de trabalho;
- Conseguir que as empresas respeitem as quotas estabelecidas por lei;
- Cumprir o nível de exigência pretendida pelas entidades patronais.

**Percepção da realização profissional dos jovens:**

- passa por retomar os estudos;

- Parece, no geral, muito satisfatória.

**Perceção da realização pessoal dos jovens:**

- é limitada por não haver uma ferramenta que permita fazer uma avaliação global da qualidade de vida;
- Passa por terem as expectativas das pessoas normais: casar, ter filhos e trabalho;
- Nem sempre é fácil gerir as expectativas em função das dificuldades que alguns têm;
- É baseada num questionário anual de satisfação.

**Proposta de investigação:**

- fazer um estudo sobre a perceção de pessoas com DID sobre a sua qualidade de vida.